

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

CONCEPTION, MISE EN OEUVRE ET ÉVALUATION D'UN MODULE DE
FORMATION DESTINÉ AUX FUTURS SEXOLOGUES :
UNE INNOVATION PÉDAGOGIQUE EN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN EDUCATION

PAR

SARA MATHIEU-CHARTIER

JANVIER 2013

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

*Qu'il est bon de laisser pousser dedans la tête
des idées blanches et rouges
et vertes et bleues et noires
et jaunes et grises et franches
et qui n'ont pas de noms
ni de buts ni de sens
ou qui changeraient le monde
si elles couraient dehors.*

*Qu'il est bon que la pensée fasse ce qu'elle veut d'elle-même.
(Yvan Bienvenue)*

*À M. Legendre.
Quelle chance de vous avoir croisé sur mon chemin.
Merci de m'avoir transmis cette passion :
celle de s'éduquer encore et encore, pour faire, peut-être, un peu mieux.*

*Merci pour moi et pour les autres.
Je tenterai de poursuivre votre travail.*

REMERCIEMENTS

D'abord, j'aimerais remercier les participants au projet réalisé dans le cadre de ce mémoire. Chers étudiants et étudiantes de sexologie de l'hiver 2010, vous avez été de merveilleux alliés, vous m'avez tant appris et permis de réaliser à quel point j'aimais enseigner.

Merci à mes directrices, Joanne Otis et Sylvie Viola. Vous avez fait preuve d'ouverture, de souplesse et d'enthousiasme face à mon projet et mes multiples changements de cap. Vous êtes des chercheuses, des pédagogues et des femmes inspirantes. Merci à mes collaborateurs, notamment à Francine Duquet, pour avoir généreusement partagé son expertise à l'égard de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire, ainsi qu'aux chargées de cours. Geneviève, Mélanie et Mélanie, je suis tellement contente de vous avoir eues à mes côtés au fil de cette aventure. Merci également à Marie-Ève Girard, qui m'a épaulée et encouragée dès le début de ce projet.

Durant ma maîtrise, j'ai eu le bonheur de rencontrer des chercheurs qui m'ont particulièrement stimulée et influencée. Tom Berryman, Manon Bergeron et Gilles Lambert, merci d'être aussi passionnés et passionnants.

Au plan personnel, plusieurs personnes ont aussi contribué à ce mémoire. Merci à ma famille pour leurs encouragements inconditionnels, pour avoir compris mes absences prolongées et pour m'avoir gâtée à des moments stratégiques. Un merci tout

particulier à Anick pour m'avoir hébergée dans le désert en temps de rédaction et pour avoir commenté la « chose » avec amour, humour et intelligence.

Des amis m'ont particulièrement soutenue tout au long du processus. Merci Geneviève, pour les soirées à revoir en entier mon projet. Merci Ludivine, pour la compassion des moments difficiles. Merci Émilie, pour ta motivation contagieuse. Merci Vincent et Étienne, pour votre écoute et votre amour et tous ces fous rires sur Iberville. Merci Victor pour ces conversations où l'intelligible est source de plaisir. Merci Alex, de m'avoir épisodiquement sortie de mon quotidien durant le sprint final. Merci Marc-Olivier, d'avoir été un baume lors de moments si difficiles. Merci aux « garçons » avec qui j'ai le bonheur d'argumenter depuis plus de dix ans. Merci aux filles de la Chaire qui ont partagé mes joies et mes inquiétudes quotidiennes. Merci aux *Zèbres*, pour les moments de répit et de folie hebdomadaires. Enfin, merci aux employés des Cafés Della Via et Ellefsen pour m'avoir tolérée, nourrie et caféinée durant un nombre incalculable d'heures.

And thank you so much John, for loving me, taking care of me and feeding me, even when I was way too grumpy.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	x
LISTE DES TABLEAUX.....	xi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xiv
RÉSUMÉ	xvi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	4
ORIGINE DE LA RECHERCHE.....	4
1.1 Problème à résoudre.....	5
1.1.1 Modalité d'intégration de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire	6
1.1.2 Compétences professionnelles des sexologues.....	10
1.1.3 Formation initiale en sexologie.....	12
1.1.4 Pédagogie universitaire.....	14
1.1.5 Les enjeux du développement et de la mise en œuvre d'une innovation pédagogique en enseignement supérieur	17
1.1.6 Les enjeux de l'évaluation d'une innovation pédagogique en enseignement supérieur	19
1.2 Idée de développement et contexte d'émergence.....	23
1.3 Questions et objectifs de recherche.....	24
1.4 Pertinence scientifique et sociale	26
CHAPITRE II	28
CADRE DE RÉFÉRENCE	28

2.1 Innovation en éducation	29
2.2 Innovation pédagogique en enseignement supérieur	31
2.3 Référents liés au processus de développement et de mise en œuvre du module de formation	32
2.3.1 Paradigme éducationnel	34
2.3.2 Approches par compétences.....	36
2.3.3 Modèles d'enseignement.....	40
2.3.4 Effets de l'innovation pédagogique en enseignement supérieur.....	49
2.4 Référents liés à l'évaluation du module de formation	51
2.4.1 Évaluation d'innovation pédagogique	51
2.4.2 Évaluation du processus de développement et de mise en œuvre d'une innovation pédagogique.....	53
2.4.3 Évaluation des effets d'une innovation pédagogique	55
CHAPITRE III	62
MÉTHODOLOGIE.....	62
3.1 Posture épistémologique	62
3.2 Type de recherche	64
3.3 Légitimité, forces et limites de la recherche développement.....	67
3.4 Méthodologie liée à l'évaluation du processus de développement et de mise en œuvre du module de formation	68
3.4.1 Partenaires	69
3.4.2 Outils de planification.....	70
3.4.3 Outils de collecte.....	73
3.4.4 Analyse de données.....	75
3.5 Méthodologie pour l'évaluation des effets du module de formation	78

3.5.1 Devis d'évaluation	78
3.5.2 Hypothèses	80
3.5.3 Population à l'étude	83
3.5.4 Recrutement	85
3.5.5 Méthodes de collecte.....	87
3.5.6 Outils de collecte.....	88
3.5.7 Mesures	92
3.5.8 Analyse des données	101
3.6 Considérations éthiques	106
CHAPITRE IV	107
OPÉRATIONNALISATION	107
4.1 Développement de l'innovation pédagogique.....	108
4.1.1 Description des partenaires, des rencontres et de la correspondance électronique	110
4.1.2 Analyse de la demande	113
4.1.3 Cahier de charge.....	117
4.1.4 Compétences à développer dans le cadre du module de formation	120
4.2 Mise en œuvre de l'innovation pédagogique	124
4.2.1 Mise en œuvre du Volet A du module de formation.....	124
4.2.2 Mise en œuvre du Volet B du module de formation.....	127
CHAPITRE V	131
RÉSULTATS	131
5.1 Résultats concernant le développement du module de formation.....	131
5.1.1 Description du Volet A du module de formation.....	132
5.1.2 Description du Volet B du module de formation.....	140

5.2 Résultats concernant l'évaluation des effets du module de formation.....	148
5.2.1 Description de l'échantillon	149
5.2.2 Satisfaction des participants à l'égard du module de formation	152
5.2.3 Effets issus de la participation au module de formation	168
CHAPITRE VI.....	210
DISCUSSION	210
6.1 Du processus de développement et de mise en œuvre d'un module de formation à la volonté d'innover.....	211
6.1.1 Contribution à la réflexion entourant l'usage du référentiel de compétences en pédagogie universitaire	212
6.1.2 Contribution à la réflexion entourant l'usage de l'étude de cas et l'apprentissage par problèmes en enseignement supérieur.....	215
6.2 De l'évaluation de résultats-indicateurs à la reconnaissance de progrès	219
6.2.1 Une satisfaction élevée, bien que nuancée.....	220
6.2.2 Former au partenariat : essentiel et utile pour tous	223
6.2.3 Adapter son projet aux particularités du milieu scolaire : plus difficile qu'on ne le pense	225
6.2.4 Limites liées à l'évaluation d'une innovation pédagogique en enseignement supérieur	228
CONCLUSION	234
APPENDICE A.....	237
FORMULAIRES D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT	237
APPENDICE B	242
QUESTIONNAIRES GROUPES EXPÉRIMENTAUX	242
APPENDICE C	259
QUESTIONNAIRES GROUPES TÉMOIN.....	259

APPENDICE D	269
GRILLE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ	269
APPENDICE E	273
DEMANDE D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE CONCERNANT UN PROJET DE RECHERCHE PORTANT SUR DES SUJETS HUMAINS	273
APPENDICE F	280
DEMANDES ET BESOINS OU EXIGENCES DES ACTEURS LIÉS AU PROJET DE DÉVELOPPEMENT	280
APPENDICE G	282
CAHIER DE CHARGE	282
RÉFÉRENCES	290

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 Répercussions des transformations des modalités d'intégration de l'ES en milieu scolaire sur les besoins de formation des futurs sexologues	6
1.2 Rôles potentiels des sexologues en milieu scolaire	10
2.1 Le champ de la pédagogie universitaire. (Adapté de De Ketele, 2010.)	34
2.2 Théorie du comportement planifié. (Ajzen, 1991.)	60
3.1 Modèle de la recherche développement en éducation. (Tiré d'Harvey et Loiselle, 2009.)	66

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Typologie des modèles d'enseignement de Raby et Viola (2007).....	42
3.1 Grille d'analyse pour les données issues du journal de bord, des comptes-rendus de réunions et de la correspondance électronique.....	77
3.2 Hypothèses liées à chaque résultat-indicateur mesuré.....	82
3.3 Déroulement de la collecte de données	84
3.4 Consistance interne : Échelles liées à la mesure de l'intention et ses déterminants pour les trois comportements professionnels ciblés par le module de formation.....	96
3.5 Consistance interne : Échelle liée à la perception du niveau de connaissance.....	98
3.6 Grille d'analyse pour les données issues des entretiens.....	105
4.1 Rencontres et correspondances en fonction du partenaire et du moment d'interaction.....	112
4.2 Compétences en santé publique liées à l'intervention éducative et préventive en matière de santé sexuelle (ASPC, 2007).....	122
4.3 Compétences en enseignement (MEQ, 2001).....	122
4.4 Taux de présence en fonction des groupes expérimentaux.....	125

4.5	Description de l'échantillon au pré-test	129
5.1	Éléments de planification liés à l'activité 1 (Volet A – semaine 1).....	134
5.2	Éléments de planification liés à l'activité 2 (Volet A – semaine 2).....	136
5.3	Éléments de planification liés à l'activité 3 (Volet A – semaine 2).....	138
5.4	Éléments de planification liés à l'activité 4 (Volet A – semaine 3).....	140
5.5	Éléments de planification liés à l'activité 1 (Volet B).....	142
5.6	Éléments de planification liés à l'activité 2 (Volet B).....	143
5.7	Éléments de planification liés à l'activité 3 (Volet B).....	145
5.8	Éléments de planification liés à l'activité 4 (Volet B).....	147
5.9	Éléments de planification liés à l'activité 5 (Volet B).....	148
5.10	Description de l'échantillon au pré-test en fonction des groupes expérimentaux.....	150
5.11	Description de l'échantillon au pré-test avec groupe témoin.....	152
5.12	Niveau de satisfaction à l'égard du « Volet A » du module de formation.....	155
5.13	Évaluation de la durée du Volet A du module de formation.....	156
5.14	Satisfaction à l'égard du Volet B du module de formation.....	161

5.15	Effets du module de formation à l'égard du comportement professionnel : Collaborer avec les autres membres de l'équipe-école - groupe expérimental et groupe témoin.....	171
5.16	Effets du module de formation à l'égard du comportement professionnel : Collaborer avec les autres membres de l'équipe-école - groupe Volet A et groupe Volet B	173
5.17	Effets du module de formation à l'égard du comportement professionnel : Choisir des modèles d'enseignement appropriés - groupe expérimental et groupe témoin.....	184
5.18	Effets du module de formation à l'égard du comportement professionnel : Choisir des modèles d'enseignement appropriés - groupe Volet A et groupe Volet B.....	186
5.19	Effets du module de formation à l'égard du comportement professionnel : Interpréter de façon critique les éléments du PFEQ - groupe expérimental et groupe témoin.....	196
5.20	Effets du module de formation à l'égard du comportement professionnel : Interpréter de façon critique les éléments du PFEQ - groupe Volet A et groupe Volet B.....	198

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ACFAS	Association francophone pour le savoir
APP	Approche par problèmes
ASQ	Association des Sexologues du Québec
CSSS	Centre de santé et de services sociaux
DRSP	Direction régionale de santé publique
DSP	Direction de la santé publique
ES	Éducation à la sexualité
FPS	Formation personnelle et sociale
GRIS	Groupe de Recherche et d'Intervention Sociale
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MSSS	Ministère de la Santé et des Services sociaux
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques

PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
RPSQ	Regroupement professionnel des sexologues du Québec
SLITSS	Service de lutte contre les infections transmissibles sexuellement et par le sang
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UQAM	Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Les modalités d'intégration de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire se sont transformées depuis l'implantation du renouveau pédagogique. Dorénavant, l'éducation à la sexualité se veut une tâche partagée et doit être ancrée dans le *Programme de formation de l'école québécoise*. Ces changements ont entraîné l'émergence de nouvelles perspectives professionnelles pour les sexologues à l'égard du rôle qu'ils peuvent jouer dans la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité dans les écoles. Néanmoins, la formation de ces professionnels n'a pas fait l'objet d'ajustements depuis. L'analyse de cette inadéquation entre la formation au baccalauréat en sexologie et les besoins de ce contexte d'intervention, principalement en ce qui a trait à l'intervention en milieu scolaire et au travail en partenariat, ont mené au développement d'un module de formation. Dans ce contexte, une recherche développement a permis de documenter le processus de développement et de mise en œuvre, ainsi que les effets à court terme de cette innovation pédagogique réalisée dans le cadre de la formation initiale en sexologie à l'Université du Québec à Montréal (hiver 2010). Selon une approche mixte, les données ont été collectées auprès d'une cohorte d'étudiants, par questionnaires (avant/après), entretiens semi-dirigés (après) et journal de bord, de manière à dresser un portrait global de l'ensemble de l'expérimentation. Les résultats issus de cette recherche développement sont, d'une part, la conception d'un module de formation et, d'autre part, l'analyse du processus de développement et de mise en œuvre, ainsi qu'une mesure des effets du point de vue de l'intention d'adopter trois comportements professionnels spécifiques au travail en milieu scolaire. Dans l'ensemble, le module de formation développé s'inscrit dans le courant de l'innovation pédagogique en enseignement supérieur, par l'adoption de l'approche par compétences selon un paradigme socioconstructiviste et le recours à des modèles d'enseignement conséquents. Ce module de formation semble en outre avoir été apprécié, en plus d'apporter des améliorations au niveau de l'intention de travailler en collaboration avec les membres de l'équipe-école dans le cadre d'une démarche d'éducation à la sexualité, et au niveau de la considération des particularités du PFEQ dans la planification d'interventions éducatives et préventives en matière de santé sexuelle.

Mots clés : recherche développement; pédagogie universitaire; innovation pédagogique; sexologie; partenariat.

INTRODUCTION

L'implantation progressive du *Programme de formation de l'école québécoise* a bousculé le milieu scolaire à plusieurs niveaux, notamment en ce qui a trait aux modalités d'inclusion de l'éducation à la santé et de l'éducation à la sexualité dans les écoles. Plus particulièrement, la disparition de l'éducation à la sexualité telle que nous la connaissions, c'est-à-dire comme un module prescrit du cours de Formation personnelle et sociale, a suscité plusieurs réflexions et débats, dont quelques-uns ont été hautement médiatisés. La plupart révélaient des inquiétudes quant à la place qu'aurait dorénavant ce domaine de formation dans la programmation des écoles. Devenant transdisciplinaire et exigeant un travail en partenariat, l'éducation à la sexualité a été plus d'une fois introduite par la maxime « ce qui est la responsabilité de tous n'est souvent l'affaire de personne », sous-entendant la nécessité de réfléchir aux stratégies de mise en œuvre et à l'implication des acteurs du réseau scolaire, communautaire et de la santé, autour de cette délicate question.

Ce contexte a également entraîné l'émergence de nouvelles perspectives professionnelles pour les sexologues par rapport au rôle qu'ils peuvent jouer dans la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité dans les écoles. Cette ouverture, voire cette reconnaissance, à la présence de ces spécialistes de la sexualité humaine implique toutefois l'adaptation de leur formation à une réalité d'intervention particulière. Ainsi, il a semblé pertinent de réfléchir à un mécanisme d'innovation en

enseignement supérieur qui permettrait de préparer adéquatement les futurs¹ sexologues désirant contribuer à l'éducation à la sexualité dans les écoles. Bien qu'il puisse s'agir, au premier regard, d'une problématique spécifique à la formation en sexologie, cette inadéquation entre formation et réalité professionnelle fait écho à des préoccupations partagées par plusieurs programmes de formations initiales.

Une démarche de « recherche développement » a été réalisée, dans l'idée de proposer une solution au problème soulevé et d'en tirer des leçons à l'égard de la pédagogie universitaire et de ses mécanismes d'innovation. L'organisation des chapitres respecte la logique propre au modèle de la recherche développement telle que proposée par Harvey et Loiselle (2009). Elle se distingue d'une présentation classique de mémoire de maîtrise afin de rendre compte avec précision et cohérence de l'ensemble de la démarche réalisée. Au fil des prochaines pages, le lecteur constatera que les titres des chapitres varient quelque peu des normes de présentation traditionnelles.

Dans le « chapitre 1- Origine de la recherche », la problématique, l'idée de développement, les questions de recherche et les objectifs leur étant associés seront présentés. Le « chapitre 2 – Cadre de référence » regroupe les assises théoriques sur lesquelles reposent la conception et l'évaluation de l'idée de développement, alors que le « chapitre 3 – Méthodologie » rend compte de la posture épistémologique, du modèle de recherche et des outils de collecte et d'analyse de données utilisés. Par la suite, le « chapitre 4 – Opérationnalisation » rend compte de la démarche telle qu'elle s'est déroulée et permet une lecture avertie et contextualisée du « chapitre 5 – Résultats ». Enfin, le « chapitre 6 – Discussion » permet au lecteur de revisiter les résultats à la lumière d'écrits scientifiques portant sur l'objet de développement et,

¹ Le masculin est utilisé pour alléger le texte, et ce, sans préjudice pour la forme féminine.

par le fait même, de poursuivre le dialogue entamé au second chapitre. Enfin, si les chapitres sont organisés dans le respect du modèle d'Harvey et Loiselle (2009), il reste ardu de rendre compte d'un processus aussi itératif dans une séquence linéaire. Le lecteur sera donc invité à passer d'un chapitre à l'autre à quelques reprises, lorsqu'un besoin de précision se fera ressentir.

CHAPITRE I

ORIGINE DE LA RECHERCHE

Comme l'ensemble des programmes de formation universitaires, la formation initiale en sexologie est confrontée à des pressions sociales qui l'obligent à revoir ses façons de faire et ses fondements (Bédard et Béchard, 2009). Ces transformations, qui touchent entre autres le domaine professionnel, doivent se refléter dans le « profil de sortie » des formations, ce qui implique inévitablement des ajustements au curriculum (Roegiers, 2010). S'inscrivant dans le champ de la pédagogie universitaire, la présente recherche développement rend compte d'une démarche innovante dans le cadre de la formation au baccalauréat en sexologie de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Cette démarche a été essentiellement entamée pour répondre aux besoins de formation de futurs sexologues en fonction des nouvelles exigences professionnelles propres au milieu scolaire.

Suivant une logique spécifique au modèle de la recherche développement, les sections suivantes exposent, successivement, le problème à résoudre, l'idée de développement dont découle l'identification de questions et d'objectifs de recherche, ainsi qu'une démonstration succincte de la pertinence sociale et scientifique de la démarche.

1.1 Problème à résoudre

Le constat d'inadéquation entre la formation initiale en sexologie et les besoins et exigences du travail sexologique en milieu scolaire – constat qui a motivé l'innovation pédagogique rapportée dans ce mémoire – résulte d'une analyse en plusieurs temps. La problématique est d'abord née de l'implantation du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) qui impliquait notamment une reconfiguration de l'éducation à la sexualité (ES) en milieu scolaire. L'ES dans les écoles est ainsi passée d'une formule disciplinaire assumée par un nombre restreint de professionnels désignés à une formule transdisciplinaire engageant une équipe d'acteurs scolaires et d'acteurs issus du milieu de la santé et du milieu communautaire (MEQ, 2003). Depuis cette transformation, les sexologues se retrouvent davantage invités à contribuer aux démarches d'ES dans les écoles qu'ils ne l'étaient avant l'implantation du PFEQ. Toutefois, le milieu scolaire est un contexte professionnel particulier, pour lequel les sexologues doivent développer certaines compétences spécifiques.

En ce sens, il est pertinent de se demander si la formation initiale en sexologie permet de répondre à ces nouveaux besoins de formation et si, par le fait même, des ajustements sont nécessaires. Étant donné la complexité des situations professionnelles à traiter depuis cette reconfiguration de l'ES, opter pour une pédagogie innovante est un moyen de favoriser le développement de compétences propres à ce contexte professionnel. Dès lors, une analyse de la problématique, telle que présentée dans les paragraphes suivants, démontre qu'il est nécessaire de dépasser la simple modification au programme ou l'ajout d'un contenu supplémentaire, en adoptant plutôt une approche par compétences et une pédagogie conséquente, centrée sur des apprentissages en situation. La figure 1.1 résume l'origine de la recherche.

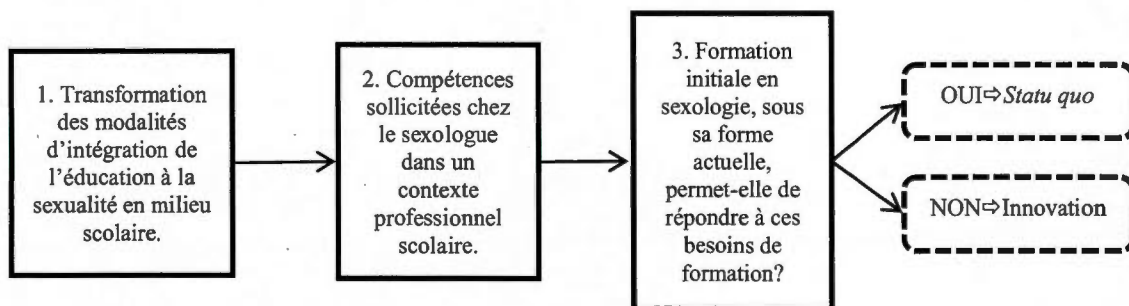


Figure 1.1 Répercussions des transformations des modalités d'intégration de l'ES en milieu scolaire sur les besoins de formation des futurs sexologues.

Les trois sections qui suivent rendent compte de cette analyse avec plus de précision et permettent de saisir le contexte dans lequel s'inscrit et duquel découle le problème à résoudre. Ensuite, vis-à-vis de ce constat d'inadéquation entre formation et contexte professionnel, la problématisation met en lumière les enjeux qui relèvent de l'innovation pédagogique en enseignement supérieur, balisant l'idée de développement envisagée comme solution au problème.

1.1.1 Modalité d'intégration de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire

Comme mentionné plus haut, l'implantation du PFEQ (MELS, 2003, 2007; MEQ, 2001a) a entraîné des transformations à l'égard de l'ES. Les principales transformations survenues peuvent être mises en lumière par une comparaison entre les modalités d'intégration de l'ES avant et après ce changement de programmation.

1.1.1.1 Éducation à la sexualité avant l'implantation du *Programme de formation de l'école québécoise* et rôle du sexologue

De 1984 à 2001, l'ES était prescrite dans le curriculum scolaire par l'entremise des programmes de *Formation personnelle et sociale (FPS)* (primaire et secondaire) et de *Biologie* (secondaire) dans le respect du niveau de développement des jeunes (MEQ, 1984a, 1984b). La totalité de ces modules représentait alors plus ou moins cinq heures par année, qui pouvaient cependant être additionnées à des programmes d'intervention « clé en main » créés et soutenus par le réseau de la santé et des services sociaux, ainsi qu'à des interventions ponctuelles menées par des professionnels non enseignants (ex. infirmier scolaire, psychologue) ou communautaires (Otis, Gaudreau, Duquet, Michaud et Nonn, 2012). Si cette façon de faire prescrivait un nombre minimal d'heures par année d'ES selon une approche globale et positive (MEQ, 1984a), une étude de la Direction régionale de santé publique de Laval, auprès de 19 écoles secondaires, a permis de révéler que, dans les faits, les thèmes n'étaient pas abordés de façon systématique et adéquate et les modules étaient souvent abrégés (DRSP, 1998 : voir Otis et al., 2012).

Dans ce contexte, ce sont les enseignants de FPS et de Biologie qui avaient la responsabilité de mener les interventions en matière d'ES, à l'exception des interventions s'inscrivant dans le cadre de programmes « clé en main » non prescrits dans la programmation officielle. Les seuls sexologues impliqués dans la mise en œuvre de l'ES avant 2001 étaient des sexologues détenant également un brevet d'enseignement ou des sexologues impliqués dans les projets d'interventions extracurriculaires. Cela démontre, conséquemment, qu'ils étaient peu nombreux à œuvrer dans ce contexte professionnel et que, le cas échéant, ils le faisaient presque essentiellement en qualité d'enseignants et non de sexologues.

1.1.1.2 Éducation à la sexualité après l'implantation du *Programme de formation de l'école québécoise* et rôle du sexologue

Le PFEQ a été conçu et progressivement implanté dans l'ensemble des écoles de la province après qu'eut été démontrée une volonté de démocratiser qualitativement l'éducation au Québec, de s'ajuster aux changements sociaux, et de favoriser l'interdisciplinarité et la maîtrise de compétences générales (Viola, 2007). Ce programme a été développé selon les principes du paradigme socioconstructiviste et de l'approche par compétences (MELS, 2007). De plus, dans l'optique de favoriser la réussite pour tous, le Ministère de l'Éducation du Québec a priorisé les disciplines dites « de base » au profit des cours tels que *FPS* et *Économie familiale*, considérés comme de « petites matières » (Gosselin et Lessard, 2007).

Depuis 2001, l'ES n'est donc plus l'apanage d'une seule discipline, ni d'un seul acteur scolaire et doit s'intégrer aux domaines d'apprentissage, à travers certaines *compétences disciplinaires*, par le biais des *compétences transversales* et des *domaines généraux de formation* (MEQ, 2003). Elle doit également être réalisée dans un contexte de collaboration interdisciplinaire entre les acteurs de l'équipe-école, les services éducatifs complémentaires, les partenaires communautaires et les parents (MEQ et MSSS, 2003; Roberge, Choinière, et Laverdure, 2009). Comme pour l'ensemble des démarches d'éducation à la santé, cette articulation de l'ES exige un travail en partenariat. Le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) et le Ministère de la Santé et des Services Sociaux (MSSS) (2003) soulignaient d'ailleurs l'inévitabilité de ce travail collaboratif en abordant dorénavant l'ES telle une « responsabilité partagée » par l'ensemble des intervenants gravitant dans et autour de l'école. Soutenant cette approche, de nombreux auteurs indiquent qu'une intervention en éducation à la santé qui se veut globale, concertée et continue apparaît comme le moyen privilégié de rejoindre les jeunes (Harvey, 2010; Jourdan, 2004; Martin,

Arcand, et Rodrigue, 2005). En plus d'assurer la solidité des liens entre l'école et la communauté (Mérini et Bizzoni-Prévieux, 2009), les démarches qui impliquent l'ensemble des ressources de l'école favorisent l'apprentissage (Jourdan, 2004) et permettent d'éviter le chevauchement et le dédoublement qui diluent les interventions et nuisent plus qu'autrement (Education Development Center, 2001 : voir Harvey, 2010). Cependant, si les avantages d'une approche collaborative de l'ES en milieu scolaire sont notables, il n'en demeure pas moins que cela exige un agencement des différentes ressources impliquées ainsi qu'une négociation à l'égard des façons de faire (Otis et al., 2012). En ce sens, les acteurs qui participent à la mise en œuvre de l'ES en milieu scolaire doivent faire face à des situations professionnelles complexes qui impliquent une collaboration avec des acteurs dont les logiques d'action et les référents culturels varient grandement (Otis et al., 2012). Ces modalités de mise en œuvre de l'ES exigent donc le développement de compétences spécifiques de la part des acteurs impliqués dans le dossier, spécialement en ce qui a trait aux défis et aux particularités du travail en collaboration interdisciplinaire.

Parmi les professionnels impliqués dans la mise en œuvre de l'ES en milieu scolaire depuis l'implantation du PFEQ, les sexologues sont, plus qu'auparavant, amenés à contribuer aux démarches, que ces derniers soient engagés par une commission scolaire, par le réseau de la santé (ex. Centre de santé et de services sociaux), par un service communautaire (ex. Maison des jeunes) ou par tout autre établissement dont le mandat est de réaliser des activités de promotion et de prévention en matière de santé sexuelle auprès d'une population scolaire. La figure 1.2 dresse un portrait de ces diverses portes d'entrée professionnelles pour les sexologues œuvrant à l'école.

En somme, n'étant plus l'unique responsabilité d'un enseignement ou d'un expert, les nouvelles modalités d'intégration de l'ES favorisent l'engagement des

sexologues. Ces derniers ont dorénavant la possibilité de jouer un rôle significatif dans l'émergence et la pérennisation de nouvelles formes d'intervention, ne serait-ce que par une reconnaissance de leur expertise à l'égard de l'objet premier de cette démarche : la sexualité humaine.

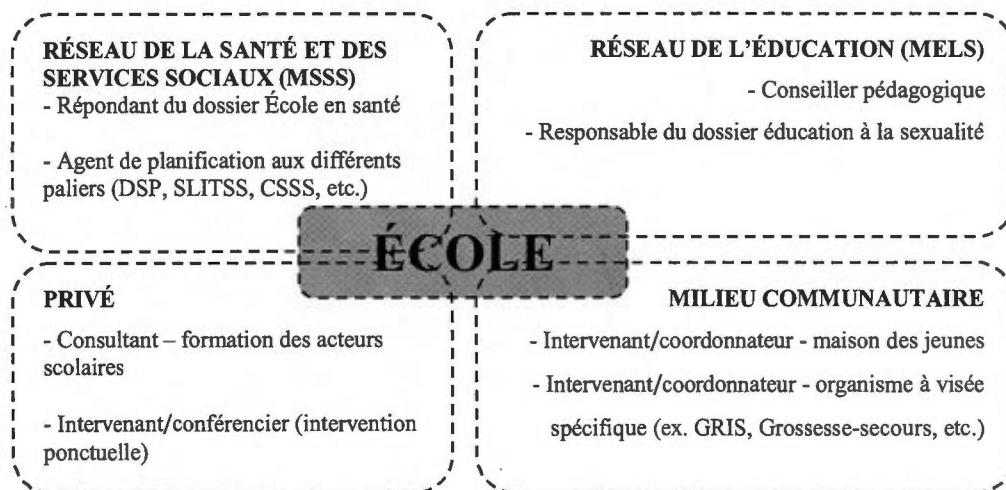


Figure 1.2 Rôles potentiels des sexologues en milieu scolaire.

1.1.2 Compétences professionnelles des sexologues

À l'image de l'ensemble des milieux dans lesquels les sexologues sont amenés à œuvrer, le contexte scolaire sollicite des compétences professionnelles de deux ordres. D'abord, il sollicite des compétences générales qui relèvent du domaine de l'intervention et de la sexualité humaine, et qui sont communes à l'intervention auprès d'une multitude de clientèles et de milieux. Ensuite, il sollicite des compétences spécifiques dont le champ d'application est limité à un ensemble restreint de situations professionnelles spécifiques aux milieux concernés, dans le présent cas : le milieu scolaire.

1.1.2.1 Compétences professionnelles générales en matière d'éducation à la sexualité

Selon la définition de « sexologue », de l'Association des Sexologues du Québec (ASQ) et du Regroupement professionnel des sexologues du Québec (RPSQ), une personne qui détient un baccalauréat en sexologie devrait avoir les compétences nécessaires pour traiter de situations professionnelles relatives à la sexualité humaine, situations requérant les activités de conception, d'actualisation, de consultation, d'analyse et d'évaluation. Elle devrait pouvoir le faire essentiellement par le biais de plans d'interventions sexologiques à des fins éducatives et préventives ou de relation d'aide (MSSS, 2012). Outre ce libellé, Dupras et Rousseau (2007) indiquent, dans leur cadre général de compétences professionnelles et personnelles de l'éducateur à la sexualité, que les principales tâches du sexologue éducateur sont de faire comprendre un univers sexuel complexe et de faire intégrer des notions et des visions utiles pour l'adoption de comportements sexuels épanouissants. Suivant cette logique, le sexologue doit être capable d'évaluer une situation, de prendre des décisions et de poser des gestes favorisant la prévention de risques sexuels et l'épanouissement sexuel (Dupras et Rousseau, 2007).

1.1.2.2 Compétences professionnelles spécifiques à l'éducation à la sexualité en milieu scolaire

Dans le contexte du milieu scolaire, les sexologues doivent également développer certaines compétences liées à des situations particulières en rapport aux modalités d'intégration de l'ES soulevées précédemment (MEQ, 2003). Ces compétences professionnelles relèvent plus précisément de l'approche par compétences telle qu'adoptée par le MELS et du choix de modèles d'enseignement (Viola, 2007), des ancrages de l'éducation à la sexualité prévus dans le PFEQ (MEQ, 2003), ainsi que

du travail en partenariat interdisciplinaire (MEQ, 2003; MEQ et MSSS, 2003; Otis et al., 2012). Pour traiter ces situations complexes et représentatives de la mise en œuvre de l'ES dans les écoles, les sexologues doivent donc, outre leur mandat habituel, être en mesure de : 1) concevoir un projet d'intervention traitant d'une problématique sexologique en fonction des particularités du programme de formation (PFEQ) et de ; 2) coopérer avec l'équipe de travail, les différents partenaires et les élèves en vue de l'atteinte d'objectifs communs².

Ces transformations au niveau de l'intégration de l'ES dans les écoles ont ainsi entraîné l'émergence de besoins de formation chez les sexologues interpellés par ce milieu d'intervention. Ces besoins naissent, d'une part, du fait que le milieu scolaire se veut plus ouvert et investi de sexologues et, d'autre part, parce que les démarches qui y sont menées nécessitent des compétences spécifiques à celles qui orientent actuellement la formation initiale en sexologie.

1.1.3 Formation initiale en sexologie

L'analyse du programme de formation initiale en sexologie, avant et après sa dernière réforme de 2000, explique en quoi les besoins de formation spécifiques au milieu scolaire ne peuvent être comblés par la formation sous sa forme actuelle.

² Le processus ayant mené à l'identification de ces compétences professionnelles est abordé de façon plus détaillée dans le « Chapitre IV : Opérationnalisation ».

1.1.3.1 Formation initiale en sexologie avant la réforme de 2000

En 1969, l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et son programme de sexologie voyaient le jour (Dupras, 2008). Initialement, ce programme novateur prenait la forme d'une spécialisation du baccalauréat en enseignement, duquel il s'est détaché progressivement jusqu'à devenir totalement indépendant (Dupras, 2008). En 1994, suite à la décision du MEQ de ne plus accorder de permis d'enseignement pour les matières qui n'étaient pas autonomes, notamment le volet d'ES du programme de *FPS*, le profil scolaire a été retiré du programme en sexologie. Le baccalauréat en sexologie est ainsi passé d'un curriculum axé sur la formation d'éducateurs sexologues avec brevet d'enseignement, vers une formation autonome dont les champs de pratique professionnelle se sont diversifiés (Dupras, 2008).

1.1.3.2 Formation initiale en sexologie après la réforme de 2000

En 2000, le programme de premier cycle en sexologie faisait l'objet de sa dernière réforme majeure dont l'objectif était principalement de rendre la formation plus pratique et spécialisée en relation d'aide (Lafond, Dupras, et Munger, 2006). Depuis, le baccalauréat en sexologie vise essentiellement à

[...] former des futurs sexologues éducateurs capables: d'acquérir des connaissances théoriques/cognitives de base (psychologiques, biologiques, socioculturelles) nécessaires à l'analyse des problématiques sexuelles; d'analyser et de synthétiser des problématiques sexologiques; d'élaborer des projets d'intervention sexologique en concertation avec divers intervenants; d'informer et de communiquer leurs savoirs sexologiques de façon professionnelle en conformité avec les codes d'éthique et déontologiques; d'évaluer et de réajuster leurs projets d'intervention sexologique; d'appliquer différents modes

d'intervention dans les domaines de l'éducation, de la prévention et de la relation d'aide; d'être ouverts à d'autres disciplines, d'autres cultures et d'autres horizons dans un esprit interdisciplinaire et de polyvalence.³

Par le fait même, la réforme de 2000 a extrait toute spécificité scolaire de sa programmation officielle.

1.1.4 Pédagogie universitaire

Nombreux écrits ont été publiés à propos de la formation initiale et de ses problèmes d'adaptation vis-à-vis des mutations contemporaines (Albero, Linard, et Robin, 2008; Bédard et Béchar, 2009; Colet et Romainville, 2006; Mayor et Tanguiane, 2000). Sans opter pour une vision exclusivement utilitariste de l'enseignement supérieur, c'est-à-dire subordonnée aux aléas du marché, la question de l'adaptation de la formation initiale aux besoins et exigences des réalités professionnelles se pose pour plusieurs programmes. Celle-ci découle d'un contexte où la formation universitaire valorise prioritairement, encore aujourd'hui, la transmission de connaissances scientifiques décontextualisées, malgré le fait qu'un très faible pourcentage de ces dernières ne soit utile une fois la formation terminée (De Ketele, 2010).

Ainsi, à l'image des défis que partagent plusieurs programmes universitaires (Bédard et Béchar, 2009), la formation initiale en sexologie se retrouve dans une position où il paraît nécessaire d'innover afin de diminuer l'inadéquation évoquée entre formation et réalité professionnelle. Non seulement cette inadéquation résulte

³ Registrariat de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). (2011). Programmes d'études : Baccalauréat en sexologie (7809). Repéré à <http://www.programmes.uqam.ca/7839#OBJECTIFS>

du fait que la dernière réforme du baccalauréat en sexologie (2000) ait précédé celle entamée dans le milieu de l'éducation (2001), mais également des avancées qui sont survenues dans le champ de la pédagogie universitaire dans la dernière décennie (De Ketele, 2010) et dont la formation initiale en sexologie a très peu bénéficié. Il s'agit d'un contexte où, encore aujourd'hui, pour la sexologie comme pour un nombre important de programmes de formation universitaires, la pédagogie traditionnelle axée sur le transfert d'un savoir-expert est encore dominante.

1.1.4.1 Pédagogie traditionnelle en enseignement supérieur

Généralement, le système éducatif, incluant la formation universitaire, s'inscrit dans le paradigme de l'enseignement axé vers « une accumulation progressive des différents savoirs, lesquels sont présentés d'une manière linéaire et compartimentée » (Paquette, 1996 : voir Langevin et Bruneau, 2000). Cette façon de réfléchir la formation universitaire peut être assimilée au concept d'« approche-cours » tel que proposé par Prigent, Bernard et Kazanitis (2009) où l'enseignement s'appuie sur des compétences disciplinaires, l'évaluation sommative, l'exposé magistral, alors que la programmation repose principalement sur des ressources professorales (Langevin et Bruneau, 2000). Dans ce contexte, la responsabilité de traiter l'information, d'effectuer des liens avec d'autres concepts, d'autres contenus et d'autres cours, mais également avec la profession à exercer, revient exclusivement à l'étudiant (Langevin et Bruneau, 2000).

En fait, comme c'est le cas pour la formation initiale en sexologie, les programmes universitaires qualifiés de traditionnels sont élaborés dans une perspective d'acquisition de connaissances et s'appuient essentiellement sur des objectifs (Langevin et Bruneau, 2000; Prigent et al., 2009). De plus, leur curriculum

est généralement envisagé en termes d'intrants-extrants, de cheminement linéaire et de mesures quantitatives (Bédard et Béchar, 2009). Dans le cas précis de la formation en sexologie, ce sont des objectifs qui orientent les cours du programme plutôt que des compétences professionnelles, comme c'est le cas pour d'autres formations similaires comme la formation des maîtres (MEQ, 2001b). Le programme de baccalauréat en sexologie contient une majorité de cours « disciplinaires »⁴ dont la responsabilité incombe à des professeurs spécifiques. En cohérence avec les propos défendus par Prément, Bernard et Kazanitis (2009), lorsque le curriculum est organisé de cette façon, les cours dépendent principalement des décisions pédagogiques et des préoccupations de chaque professeur pour lesquels l'autorégulation n'est pas systématique et les liens interdisciplinaires se font rares.

1.1.4.2 Pédagogie innovante en enseignement supérieur

À cette pédagogie traditionnelle s'oppose un contexte d'innovation pédagogique où les programmes universitaires se voient interrogés sous l'angle de l'approche par compétences, qui vise à entraîner un renouvellement des curriculums et des démarches de formation (Perrenoud, 2004). Une telle orientation est associée au paradigme de l'apprentissage et à des pratiques pédagogiques particulières qui impliquent la formation par l'action, les mises en situation, la contextualisation et les simulations réalistes (Guillemette et Gauthier, 2006).

Ces innovations pédagogiques en enseignement supérieur répondent à la tendance actuelle qui valorise l'intégration des deux missions de l'université: sa

⁴ Registrariat de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). (2011). Programmes d'études : Baccalauréat en sexologie (7809). Repéré à <http://www.programmes.uqam.ca/7839#OBJECTIFS>

mission de formation, fortement influencée par les besoins à moyen et long termes associés au monde du travail, et sa mission fondamentale, soit l'acquisition d'une base solide de connaissances dans un domaine et le développement de compétences générales (Mayor et Tanguiane, 2000). Cela implique un agencement de la formation générale et de la formation spécialisée et une ouverture à la mise en œuvre de mécanismes souples d'innovation, nécessaires du fait de cette complexité croissante de l'environnement professionnel (Evans et Henrichsen, 2008; Langevin et Bruneau, 2000). De plus, les transformations qui touchent les universités s'inscrivent dans un contexte où l'enseignement exclusivement magistral ne semble plus répondre aux besoins de formation ni aux caractéristiques d'une population étudiante grandissante et diversifiée (Bédard et Béchar, 2009; Dickie et Jay, 2010; Dobbins, 2009; Prigent et al., 2009).

La formation initiale en sexologie n'échappe pas à cette pression. Force est de reconnaître que les transformations vécues par les écoles depuis l'implantation PFEQ poussent à repenser la formation des sexologues et incitent à l'innovation pédagogique. Néanmoins, si « faire autrement » semble nécessaire et essentiel, il est d'abord important de mieux délimiter les enjeux liés au développement et à l'évaluation de ce qui est qualifié d'innovation pédagogique en enseignement supérieur.

1.1.5 Les enjeux du développement et de la mise en œuvre d'une innovation pédagogique en enseignement supérieur

La nécessité de répondre aux besoins de formation soulevés paraît justifiée. Toutefois, la façon d'y répondre soulève d'autres questionnements, particulièrement

dans un contexte universitaire qui semble, par sa nature, plutôt résistant aux changements (Bédard et Béchard, 2009; Evans et Henrichsen, 2008).

Les initiatives pédagogiques qualifiées d'innovantes en enseignement supérieur, telles que soulignées plus haut, se caractérisent essentiellement par une propension grandissante à adopter des curriculums articulés autour de compétences professionnelles (Bédard, 2006; Prément et al., 2009). En ce sens, le recours aux référentiels de compétences vise à ce que la formation initiale soit davantage réfléchie en fonction des situations professionnelles qui seront rencontrées par les stagiaires et les finissants (Le Boterf, 2006), et ce, en favorisant l'adoption d'une pédagogie universitaire centrée sur l'apprenant et/ou l'apprentissage (Langevin et Bruneau, 2000; Prément et al., 2009; Schuerholz-Lehr, Caws, Van Gyn, et Preece, 2007). Des expériences comme celles vécues par des départements de médecine et de génie ont d'ailleurs illustré le caractère prometteur de telles innovations pédagogiques, tant au niveau des apprentissages réalisés que de la motivation des étudiants (Dickie et Jay, 2010; Kolmos, Holgaard, et Du, 2009). Néanmoins, alors que le référentiel de compétences gagne en popularité (Postiaux, Bouillard, et Romainville, 2010) et devrait susciter des modifications et une diversification des formes pédagogiques (Chauvigné et Coulet, 2011), les approches traditionnelles et magistrales sont encore partagées par un nombre important d'enseignants universitaires (Alava et Langevin, 2001; Loiola et Tardif, 2001; Prément et al., 2009), même dans des programmes ayant adopté ce référentiel de compétences (Postiaux et al., 2010). L'adoption d'un référentiel de compétences n'implique donc pas systématiquement la modification des pratiques pédagogiques.

Si l'adoption d'un référentiel de compétences peut servir de moteur à l'innovation, celle-ci peut également être favorisée par d'autres facteurs, notamment organisationnels. À cet égard, Smith (2011) souligne l'importance de la

reconnaissance et du soutien des pairs et de l'institution, alors que Béchard (2001) considère que la collégialité entre les professeurs et le partage du savoir-faire pédagogique aident grandement ces démarches. Cependant, Kanter (2000 : voir Smith, 2011) utilise une métaphore florale pour démontrer qu'une démarche innovante peut tout aussi bien émerger dans les contextes les plus difficiles : si une plante cultivée avec attention détient de fortes chances de fleurir abondamment et rapidement, il n'est pas rare de voir certaines fleurs apparaître entre deux plaques de ciment. Cette diversité des contextes où naissent les innovations pédagogiques est également relevée par Alberio, Linard et Robin (2008). Ces auteurs soulignent que les parcours innovants ont en commun d'être « typiquement atypiques », ce qui laisse croire qu'il est difficile d'identifier une façon privilégiée d'innover en pédagogie de l'enseignement supérieur.

Finalement, face à la nécessité d'innover dans le cadre du baccalauréat en sexologie, plusieurs questions se posent sur la forme que devrait prendre cette innovation afin de répondre de façon optimale aux besoins de formation des futurs sexologues désirant œuvrer en milieu scolaire. Cela nécessite une réflexion sur le profil de sortie visé, ainsi que sur les modèles d'enseignement et les contextes de mise en œuvre à privilégier afin de permettre le développement de compétences professionnelles relatives à la conception d'interventions qui tiennent compte des particularités du PFEQ et du travail en partenariat interdisciplinaire.

1.1.6 Les enjeux de l'évaluation d'une innovation pédagogique en enseignement supérieur

Pelletier (2009) souligne que si les démarches innovantes en enseignement supérieur se veulent une des réponses aux pressions environnementales, il demeure

essentiel de les évaluer en faisant attention que le discours de l'innovation ne soit pas utilisé uniquement dans l'optique de légitimer un projet mais qu'il soit motivé par un réel désir de progrès. D'ailleurs, les études qui s'efforcent d'identifier les pratiques exemplaires en enseignement supérieur peuvent aisément glisser vers une perspective normative, particulièrement lorsque des chercheurs se positionnent avant tout comme les défenseurs de certains standards sans faire preuve d'un recul critique (Colet, 2006). Cette question mérite d'être soulevée dans la perspective où la recherche développement dans laquelle s'inscrit la conception de la présente innovation pédagogique inclut aussi une étape qui relève de son évaluation.

L'innovation, de par sa nature, revêt un caractère particulier et incertain qui invalide l'option d'une évaluation centrée uniquement sur l'efficacité, d'autant plus que les visées fixées en amont sont très propices aux changements (Cros, 1997). Cette caractéristique rend l'évaluation d'une innovation, de manière globale ou finale, très difficile et explique que ces démarches sont couramment pratiquées par les innovateurs eux-mêmes (Cros, 1997). Alors que ces pratiques sont justifiées, Colet (2006) les questionne et souligne la fragilité de plusieurs études dans le champ de l'évaluation d'innovations pédagogiques. L'auteure met en évidence cette tension, non pas dans l'idée de discréditer toute démarche méthodologique flexible et menée par les innovateurs, mais plutôt pour réitérer l'importance d'un positionnement méthodologique rigoureux et d'une distance critique par rapport aux effets recherchés (Colet, 2006). Cette distance est essentielle, car elle permet une réelle remise en question des idées défendues par les décideurs de l'innovation (Perret, 2009). Une évaluation de l'innovation, qui est réalisée par les acteurs du terrain eux-mêmes, peut donc être réfléchie telle une garantie afin de se garder de l'illusion qu'il suffit de faire dans la nouveauté pour innover et obtenir les changements souhaités (De Ketele, 2002).

Les difficultés associées à l'évaluation des innovations pédagogiques en enseignement supérieur étaient déjà évoquées par Trow en 1967, alors que ce dernier invitait les évaluateurs à utiliser des stratégies qui respectent la nature de l'innovation et permettent essentiellement d'illuminer son processus et ses gains proximaux, plutôt que d'opter pour des modèles d'évaluations plus traditionnels. En effet, les modèles traditionnels qui s'inscrivent dans une perspective positiviste d'atteinte d'objectifs se heurtent aux difficultés liées à leur mise en application dans des contextes authentiques d'innovation (Jouquan, 2009). En réponse à ces limites, des modèles plus éclectiques, voire compréhensifs, existent, qui permettent de documenter les effets d'une innovation, mais surtout de collecter des données ayant le potentiel d'orienter leur amélioration selon une logique de résolution de problèmes (Jouquan, 2009). Issu du champ de l'évaluation de programmes, le modèle d'évaluation intégrée des processus et des effets (*Integrative Process/Outcome Evaluation*) proposé par Chen (2005) fait partie de ces modèles plus flexibles et orientés par des enjeux à la fois praxiques et scientifiques. Il permet de mieux comprendre le processus de développement et de mise en œuvre, ainsi que les effets à court terme du « programme », dans le but de l'améliorer et de pouvoir en tirer des leçons (Chen, 2005). Cela implique de décrire l'innovation telle que développée, de décrire son implantation et de mesurer certains déterminants sélectionnés du fait qu'ils témoignent des progrès relatifs aux visées poursuivies par l'innovation pédagogique.

Dans une perspective socioconstructiviste, les étudiants sont situés au centre de la démarche pédagogique (Viola, 2007). Une grande partie du bien-fondé des innovations pédagogiques peut ainsi être jugée à partir d'indicateurs qui relèvent principalement de l'expérience de ces étudiants (Viau, 2009). Les évaluations d'innovations pédagogiques qui considèrent la perspective étudiante sont néanmoins rares et encore mal connues (Romainville, 2002; Viau, 2009). Cela s'explique en partie par les défis inhérents à l'évaluation de compétences qui nécessitent d'offrir

aux étudiants une situation réelle et professionnelle dans laquelle ils peuvent « agir » (Le Boterf, 2006). En effet, comme cette mise en application est rarement possible en contexte de formation initiale, l'évaluation du développement de compétences est plutôt ardue (Brochu et Bouvier, 2008). Par le fait même, si la cible de l'innovation pédagogique est le développement de compétences professionnelles, l'évaluation de ces effets à court terme représente un défi notable. Toutefois, plusieurs modèles d'évaluation de programmes psychosociaux proposent pour leur part d'évaluer ces effets à partir d'indicateurs auto-rapportés, autrement nommé déterminants, tels que l'attitude, les connaissances et les intentions d'adopter des comportements ciblés (Rossi, Lipsey et Freeman, 2003). Cette approche auto-évaluative offre la possibilité de mesurer les progrès issus d'une innovation pédagogique à partir d'indicateurs de compétence, notamment l'intention d'adopter certains comportements professionnels une fois en contexte de travail, et ce, à court terme et sans qu'une mise en action réelle ne soit nécessaire. Outre ces déterminants, il semble tout aussi pertinent de considérer une mesure de satisfaction à l'égard de l'expérience pédagogique proposée aux étudiants. Cet indicateur répond principalement aux enjeux pragmatiques liés au développement et à la bonification de l'innovation pédagogique, mais permet également de mieux apprécier la mesure des effets et d'émettre des recommandations à l'égard des mises en œuvre ultérieures (Love, 2004; Rossi, Lipsey et Freeman, 2003).

En somme, vue la nécessité de répondre aux nouveaux besoins de formation des sexologues désirant contribuer aux démarches d'ES en milieu scolaire, mais également en tenant compte de ce qu'implique le développement, ainsi que l'évaluation d'une innovation pédagogique en enseignement supérieur, une idée de développement a émergé. Concrètement, cette innovation s'est traduite par la conception d'un module de formation destiné aux étudiants au baccalauréat en sexologie désireux de parfaire leur formation dans l'optique d'œuvrer en milieu

scolaire, que ce soit dans un contexte de stage ou dans un contexte professionnel. La section suivante présente un aperçu de ce en quoi consiste cette idée de développement⁵.

1.2 Idée de développement et contexte d'émergence

De ce désir de combler l'écart entre les besoins de formation des sexologues et les exigences professionnelles du milieu scolaire, plusieurs questions ont été soulevées. Elles portaient sur la forme qu'allait prendre cette innovation, de manière à mettre en place une stratégie qui tienne compte du contexte de la formation initiale en sexologie et des avancées en termes de pédagogie universitaire et d'évaluation d'innovations pédagogiques. Le processus de consultation qui a été mené aux fins du présent projet ⁶ a permis l'identification de deux recommandations majeures témoignant de la volonté d'innover et de la reconnaissance d'une telle démarche. Ainsi, l'innovation mise en place devait permettre : 1) à l'ensemble des étudiants de deuxième année d'avoir accès à un premier volet de la formation, peu importe leur intérêt pour le contexte scolaire; 2) à un sous-groupe d'étudiants intéressés plus particulièrement par l'ES en contexte scolaire de participer à un deuxième volet de formation complémentaire et de réinvestir leurs acquis dans le cadre de travaux scolaires.

⁵ Il s'agit d'une description succincte afin de faciliter la compréhension du lecteur. Une description détaillée de l'innovation pédagogique est présentée au « Chapitre 5 – Résultats ».

⁶ Le rôle des acteurs concernés ainsi que leur implication au fil du projet seront détaillés dans le « Chapitre IV : Opérationnalisation ».

À partir de cette démarche, la forme qu'allait prendre le module de formation s'est progressivement dessinée en étroite collaboration avec les acteurs consultés et en tenant compte des référents théoriques et praxique soulevés au « Chapitre II : Cadre de référence ». En cohérence avec la naissance de cette idée de développement, un désir de documenter systématiquement l'ensemble de la démarche, en fonction des objectifs de recherche, s'est rapidement fait sentir.

1.3 Questions et objectifs de recherche

Selon Loisele et Harvey (2007), les questions de recherche d'une démarche de recherche développement devraient être formulées de manière à favoriser, d'une part, le développement ou l'amélioration d'une stratégie utile au domaine de l'éducation et, d'autre part, l'analyse de l'expérience réalisée afin de mettre l'accent sur les principes pouvant en être issus. En considérant la problématique évoquée, les questions de recherche peuvent se traduire par :

1. Quel est le processus de développement et de mise en œuvre d'un module de formation innovant en enseignement supérieur qui répond aux besoins de formation des étudiants au baccalauréat en sexologie en tenant compte des particularités de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire et du travail en partenariat ?
2. Quels sont les effets à court terme de la participation au module de formation sur l'intention des étudiants au baccalauréat en sexologie de développer une intervention qui tienne compte des particularités de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire et du travail en partenariat?

Afin de répondre à ces questions de recherche, des objectifs ont été formulés :

1. Développer et mettre en œuvre un module de formation destiné aux futurs sexologues qui tienne compte des particularités de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire et du travail en partenariat.
2. Analyser le processus de développement et de mise en œuvre d'un module de formation destiné aux futurs sexologues qui tient compte des particularités de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire et du travail en partenariat.
3. Mesurer les effets à court terme résultant de la participation à un module de formation destiné aux futurs sexologues qui tient compte des particularités de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire et du travail en partenariat.

1.4 Pertinence scientifique et sociale

En premier lieu, cette recherche développement s'avère pertinente d'un point de vue scientifique, car elle permet l'avancement des connaissances à maints égards. D'une part, elle vise à favoriser une réflexion sur les modalités d'inclusion de l'ES dans le contexte scolaire actuel et sur les stratégies de formation associées à ce contexte professionnel. D'autre part, elle documente une expérience de recherche développement dans le domaine de l'enseignement supérieur. Il s'agit de répondre à l'une des lacunes soulevées par la recension de Béchard (2001), portant sur l'innovation en enseignement supérieur, en proposant une recherche de type procédural, décortiquant un processus d'innovation pédagogique en milieu universitaire. Bien que cette étude s'applique au domaine de l'éducation et de la

sexologie, d'autres disciplines pourraient tirer profit de cette expérience, qu'il soit question du développement (produit de l'innovation) ou de la démarche globale de recherche développement (processus d'innovation).

En second lieu, la pertinence sociale de cette étude se situe dans l'amélioration de la formation initiale en sexologie par la formation de professionnels outillés pour travailler en milieu scolaire. Il s'agit de répondre d'abord aux besoins de formation de futurs sexologues, en espérant qu'ils favorisent à leur tour l'émergence de démarches d'ES intégrées et concertées dans les écoles et les milieux partenaires. En retour, les résultats de cette étude devraient permettre de réitérer l'importance de l'ES en milieu scolaire et du besoin de formation et d'accompagnement à cet égard.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Suite à la problématisation de l'objet de recherche, le présent chapitre vise à rendre explicites les référents qui permettent de situer la démarche au plan théorique par l'identification des concepts ayant été considérés tant pour le développement de l'innovation pédagogique que pour son évaluation. En ce sens, les facteurs clés et leurs relations présumées se verront décrits de manière à délimiter le territoire conceptuel, comme le recommandent Miles et Huberman (2003).

Suivant les recommandations de Gohier (2004), l'ensemble des concepts impliqués dans chacune des étapes de la démarche sont définis et situés par rapport au projet de recherche développement. Ils sont organisés en fonction des trois objectifs de recherche présentés précédemment : soit, dans un premier temps, les référents qui ont orienté le processus de développement et de mise en œuvre de l'innovation pédagogique (objectif 1); puis, dans un deuxième temps, ceux qui relèvent de l'évaluation de son processus et de ses effets (objectifs 2 et 3). Préalablement, l'état des connaissances concernant l'innovation en éducation et, plus précisément, l'innovation dans le champ de la pédagogie universitaire, sont présentés de manière à dresser un portrait du territoire conceptuel dans lequel cette recherche développement est inscrite.

Il existe quelques nuances entre la présentation de ce deuxième chapitre et celle proposée par le modèle de recherche développement d'Harvey et Loiselle (2009). Afin, entre autres, de répondre aux normes de présentation d'un mémoire à l'UQAM, le titre « Cadre de référence » a été privilégié à « Référentiel », sans pour autant qu'il y ait d'impact sur le contenu du chapitre comme tel. Ensuite, alors qu'Harvey et Loiselle (2009) divisent le cadre de référence en deux volets, soit un volet « recension des écrits » suivi d'un volet « élaboration de l'idée », cette division n'a pas été retenue. Cette décision a également été prise dans le but de respecter les normes de présentation de l'UQAM, mais aussi pour alléger la lecture et éviter les redondances.

2.1 Innovation en éducation

Comme le souligne Cros (1997), à la suite de l'analyse de plus de 300 définitions de l'innovation en éducation, de nombreux auteurs ont évoqué, à différents escients, cette notion, du fait de la connotation positive, voire injonctive, y étant associée. C'est peu étonnant, considérant que l'« innovation » renvoie symboliquement à la modernité, et s'oppose à l'immobilisme ou au conservatisme (Cros, 2003). Ainsi, qu'il soit question des sciences de l'éducation ou de toute autre discipline, l'innovation se retrouve dans de nombreuses publications scientifiques et pédagogiques, sans pour autant qu'il y ait consensus sur sa définition (Bédard et Béchard, 2009). Une sélection de ces définitions est présentée dans les paragraphes suivants, allant d'une conception large et inclusive, vers une conception opérationnelle et réfléchie spécifiquement dans le champ de la pédagogie universitaire. Cette sélection n'est pas arbitraire, elle repose principalement sur les recensions réalisées par Cros (1997), ainsi que Béchard et Pelletier (2001), largement citées dans la littérature francophone portant sur cet objet de recherche, bonifiées par des écrits plus récents lorsque cela était possible et pertinent. Cet effort de

conceptualisation vise à démontrer en quoi la présente démarche peut être qualifiée d'innovante, en plus de mettre en évidence une prise de distance par rapport à un usage opportuniste de ce concept qui ne servirait qu'à lui attribuer la couleur « moderne » à laquelle Cros (2003) fait référence.

Selon Rogers (2003) qui est à l'origine de la théorie de la *Diffusion de l'innovation*, les pratiques qualifiées de nouvelles aux yeux mêmes des utilisateurs représentent en soi des innovations. Sa conception inclut les décisions, les activités et leurs effets, mais comprend tout autant la recherche, le développement et la commercialisation de ces innovations. Pour sa part, Dandurand (2005) souligne que si l'innovation n'est pas réductible à la recherche, elle en reste grandement tributaire, car elle existe principalement grâce à la diffusion de ses retombées. Autrement formulé, la recherche est le témoin de l'existence de démarches innovantes et rend explicite le fait qu'elles permettent de « faire autrement ».

L'innovation peut être abordée sous deux angles principaux : celui de finalité (produit) et celui de processus. Qu'il soit question de l'introduction d'une nouveauté, d'un changement, d'une transformation ou des résistances suscitées par celle-ci (Alava et Langevin, 2001), l'innovation comme finalité renvoie aux visées ou à l'aboutissement d'une réaction envers une situation jugée indésirable, voire d'un problème à résoudre. Néanmoins, les écrits récents font preuve d'un intérêt plus marqué pour une conceptualisation qui se rapporte au processus plutôt qu'au résultat. Ainsi, plutôt que de rapporter uniquement le résultat, voire l'innovation comme telle, il serait plutôt question de témoigner de la démarche ayant permis son émergence et dont la finalité était, de prime abord, incertaine (Dandurand, 2005). Cette incertitude est inhérente au fait que l'innovation est issue d'un conflit, ce qui en fait une réalité dynamique et imprévisible pour laquelle il y a recherche de solutions (Cros, 1997).

De façon plus opérationnelle, la méta-analyse réalisée par Cros (1997) a orienté la sélection d'une définition du concept d'innovation adaptée aux sciences de l'éducation. Cette auteure a retenu la définition de West et Altink (1996 : voir Cros, 1997) parce qu'elle amalgame les points communs rencontrés dans les nombreux ouvrages répertoriés. Selon ces auteurs, l'innovation renvoie à une nouveauté qui peut être absolue ou simplement relative à un lieu d'adoption. Cette innovation peut prendre différentes formes, comme l'émergence d'un nouveau concept, ou comme une nouvelle façon de le mettre en œuvre. Enfin, toujours selon West et Altink (1996 : voir Cros, 1997), l'innovation se démarque par une volonté reconnue d'améliorer une situation et une référence au processus de changement poursuivi. Dans le même ordre d'idées, Bédard et Béchar (2009) précisent que l'innovation peut être saisie telle une innovation contextualisée, c'est-à-dire une démarche d'implantation d'une nouveauté dans un milieu donné, différent de celui d'origine. Si cette approche de l'innovation paraît satisfaisante aux fins de la présente recherche développement, un effort de précision est nécessaire afin de situer et d'approfondir ce concept dans le champ de la pédagogie universitaire.

2.2 Innovation pédagogique en enseignement supérieur

Béchar et Pelletier (2001) ont mené un travail similaire à Cros (1997) dans le contexte plus particulier de la pédagogie de l'enseignement supérieur. Pour ces auteurs, l'innovation pédagogique « est une activité délibérée qui tend à introduire de la nouveauté dans un contexte donné et elle est pédagogique parce qu'elle cherche à améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants en situation d'interaction et d'interactivité » (p.133). À la question de « faire autrement » et de « faire mieux », s'ajoute l'importance de la situation d'interaction et d'interactivité dans une volonté d'améliorer les apprentissages des étudiants. Cet ajout est essentiel au travail de

conceptualisation entourant l'innovation, car il permet de tenir compte des plus récentes avancées dans le champ de la pédagogie universitaire, notamment l'importance accordée à la contextualisation des apprentissages, ainsi qu'à l'interactivité dans le choix des approches et des formules pédagogiques. Ces éléments et leurs implications dans le développement d'une innovation seront explicités dans la section suivante.

En somme, la présente démarche peut être qualifiée d'innovation pédagogique étant donné sa volonté délibérée de développer et d'introduire un module de formation dans le contexte de la formation initiale en sexologie afin d'améliorer l'apprentissage relatifs à la conception d'un projet d'intervention en ES en contexte scolaire et en partenariat chez les étudiants. Considérant ce positionnement théorique, une volonté de « faire autrement » afin de répondre à des besoins de formation émergents a été défendue dès le départ et s'est traduite par des choix stratégiques et pédagogiques. De plus, cela a permis d'éviter de réduire l'innovation pédagogique à une simple mise à jour des contenus, et de favoriser un développement et une évaluation qui tiennent compte des études récemment menées dans le champ de la pédagogie universitaire.

2.3 Référents liés au processus de développement et de mise en œuvre du module de formation

Cette section fait état des indications théoriques et praxiques présentes dans la littérature qui ont permis de baliser la démarche découlant du premier objectif de recherche, soit le développement et la mise en œuvre d'un module de formation destiné aux futurs sexologues. Une recension des écrits nous a permis d'extraire les caractéristiques communes aux expériences en pédagogie universitaire qualifiées

d'innovantes, ainsi que les recommandations d'experts à cet égard pouvant nous inspirer dans le contexte de la formation initiale en sexologie. La plupart de ces écrits ont été publiés dans les deux dernières décennies et semblent témoigner d'un mouvement général en faveur d'une meilleure qualité de l'enseignement (Loiola et Romainville, 2008), en plus d'avoir grandement nourri le champ de la pédagogie universitaire (De Ketele, 2010).

Face à cette prolifération d'écrits concernant l'innovation pédagogique en enseignement supérieur, De Ketele (2010) a proposé une typologie schématisée qui permet d'organiser ces recherches en fonction de leur objet principal. Comme l'illustre la figure 3.1, cet auteur représente le champ de la pédagogie universitaire tel un système aux interactions multiples, incluant les composantes suivantes : 1) Curriculum; 2) Activités pédagogiques; 3) Résultats. Toutes ces composantes subissent l'influence de facteurs contextuels internes (ex. profil des étudiants) et externes (ex. sociaux, économiques, politiques).

Dans les sections suivantes, ces trois composantes principales ont été reprises afin d'organiser la recension des écrits et de mettre en relief les caractéristiques propres aux innovations pédagogiques en enseignement supérieur. Brièvement, au niveau du « curriculum », les écrits démontrent pour la plupart que l'innovation se traduit par un changement à l'égard du paradigme éducationnel dominant, soit une valorisation du socioconstructivisme, ainsi que l'adoption de l'approche de compétences. Au niveau des « activités pédagogiques », outre le thème des technologies de l'information et de la communication qui ne concerne pas la présente démarche, les caractéristiques recensées concernent les modèles d'enseignement privilégiés, principalement l'étude de cas et l'apprentissage par problèmes. Enfin, les écrits portant sur les « résultats » concernent les effets potentiels des pratiques

pédagogiques innovantes en enseignement supérieur, ainsi que les modalités évaluatives.

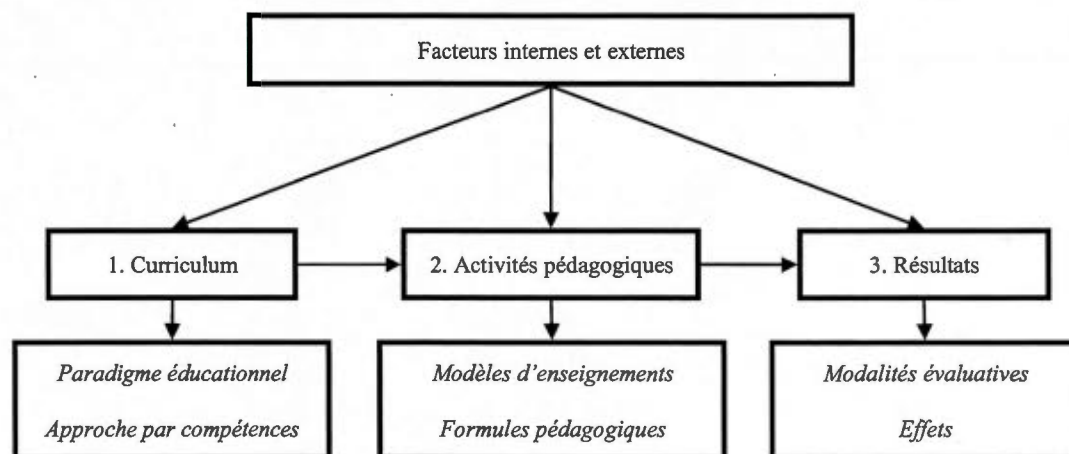


Figure 2.1 Le champ de la pédagogie universitaire. (Adapté de De Ketele, 2010.)

Les indicateurs recensés sont présentés en fonction de cette nomenclature parce qu'elle permet leur organisation logique tout en respectant la chronologie du développement d'une innovation pédagogique en enseignement supérieur, c'est-à-dire du processus suivant : 1) un positionnement à l'égard du paradigme éducationnel; 2) un positionnement par rapport à l'approche pédagogique 3) le choix de modèles d'enseignement; 4) une préoccupation à l'égard de l'évaluation des effets, voire des résultats, de l'innovation implantée.

2.3.1 Paradigme éducationnel

Un paradigme éducationnel est défini par Legendre (2005) comme un

[...] cadre de référence particulier à la pensée et à l'action éducationnelles qui comprend des présupposés, des concepts spécifiques, des approches, des modèles, des théories, des méthodologies et des critères de validité, concernant l'apprentissage, l'enseignement, la recherche, la pratique. (p.981)

Plus concrètement défini par Langevin et Bruneau (2000), un paradigme est utile pour savoir où l'on va, pourquoi on y va, et comment faire pour y arriver, en permettant de circonscrire les limites de ses actions, tout en s'associant à une idéologie, à une éthique ou à des pratiques communes.

Dans le champ de la pédagogie universitaire, le passage d'un paradigme fondé sur la transmission des savoirs académiques à un autre centré sur l'appropriation de ces savoirs et sur leur insertion dans des problématiques pratiques semble être une des transformations les plus marquantes des deux dernières décennies (Chauvigné et Coulet, 2011). Langevin et Bruneau (2000) indiquent qu'il s'agit d'un changement du paradigme de l'enseignement vers un paradigme de l'apprentissage, dont les répercussions sont nombreuses sur le plan des pratiques pédagogiques étant donné le rôle central accordé dorénavant à l'étudiant quant à son apprentissage. Pour sa part, Jonnaert (2002) discute du paradigme socioconstructiviste dont le postulat est celui d'un sujet constructeur de ses propres connaissances et qui s'oppose à l'hypothèse ontologique où la connaissance est indépendante et transmise au sujet. Découlant des principes piagétien de l'adaptation, ce paradigme met l'accent sur le conflit cognitif entre les connaissances antérieures et les nouvelles connaissances, tout en tenant compte de l'interaction entre le sujet, l'objet d'apprentissage et la communauté dans laquelle il évolue (Jonnaert, 2002). C'est notamment cette dernière dimension qui distingue le constructivisme du socioconstructivisme dans sa volonté de considérer les interactions sociales dans la planification pédagogique pour susciter des conflits sociocognitifs inter et intra-individuels (Jonnaert, 2002). Dans ce cadre, l'enseignant

joue un rôle de guide, d'accompagnateur et de médiateur en ayant recours principalement au questionnement comme outil d'intervention, alors que l'apprenant est amené à observer, questionner, discuter, manipuler, collaborer, réfléchir, rechercher, analyser, synthétiser, bref à être actif et réflexif au fil de son expérience d'apprentissage (Charron et Raby, 2007).

Bien qu'en le formulant différemment, plusieurs auteurs valorisent ainsi ce changement de culture en enseignement supérieur qui remet en question les approches pédagogiques traditionnelles (Viens, Lepage, et Karsenti, 2010). Ce changement s'observe principalement dans la remise en question des programmes universitaires, sous l'angle des compétences, et qui implique un renouvellement du curriculum et des démarches de formation (Perrenoud, 2004). Dans ce contexte, les expériences d'innovations pédagogiques actuelles s'inscrivent pour la plupart dans un paradigme socioconstructiviste, où une place importante est accordée aux compétences professionnelles et aux pratiques pédagogiques qui permettent leur développement en situation (Brahimi, 2011; Jonnaert, 2009; Jonnaert, 2002; LeBoterf, 2006; Perrenoud, 2001).

2.3.2 Approches par compétences

La majorité des programmes d'études, incluant les programmes universitaires révisés entre les années 1970 et 1990, ont eu recours aux taxonomies d'objectifs d'apprentissage comme outils de planification de la formation, tant au niveau des programmes complets que des cours individuels (Prégent et al., 2009). Cette approche par objectifs, bien qu'utile pour organiser la formation, a démontré des carences importantes dues à la centralisation des efforts au niveau du transfert des connaissances déclaratives et du manque de préparation des étudiants face au marché

du travail (Prégent et al., 2009). Confirmant le changement de paradigme soulevé dans la section précédente, des programmes pionniers, entre autres dans les domaines de la santé et des sciences appliquées, ont ainsi opté pour une approche par compétences permettant des références plus concrètes à la réalité professionnelle, ainsi que la valorisation d'un apprentissage allant au-delà de l'acquisition de connaissances déclaratives. En guise d'exemples locaux, la faculté de médecine de l'université de Sherbrooke (Bédard et Béchar, 2009), ainsi que l'École Polytechnique de Montréal (Prégent, Bernard et Kozatintis, 2009) ont toutes deux opté pour des approches pédagogiques innovantes fondées sur le développement de compétences et l'apprentissage en situations authentiques.

La compétence se définit par un savoir-agir complexe qui repose sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes en contexte (Tardif, 2006). Un « savoir-agir complexe » renvoie à des actes qui exigent une maîtrise de savoirs interdisciplinaires (correspondant aux contenus des cours), mais également leur combinaison avec des savoir-faire et des savoir-être (Tardif, 2006). Dans une perspective professionnelle, Battel-Kirk et ses collaborateurs (2009) définissent la compétence comme une combinaison de connaissances, d'habiletés et d'attitudes nécessaires pour réaliser une action dans une situation réelle. La contextualisation de la compétence joue un rôle essentiel dans son développement en formation. Selon Le Boterf (2006), la compétence professionnelle doit refléter l'évolution des contextes et des situations de travail. Elle devrait toujours être contextualisée dans une situation précise, car elle dépend de la représentation que l'on se fait de celle-ci (Jonnaert, 2002). D'autres auteurs maintiennent toutefois que les compétences ne conviennent pas toujours au contexte de formation universitaire initiale. Postiaux (2010) résume cette position en trois arguments principaux, soit : 1) que la formation initiale a une finalité qui dépasse l'insertion professionnelle et vise l'autonomie intellectuelle, sociale et citoyenne; 2) que les enseignants investis de

cette mission de formation universitaire ont droit à leur liberté, voire leur vision personnelle de la discipline et; 3) que la plupart des formations, mêmes celles dites « professionnalisantes » comme le baccalauréat en sexologie, ne correspondent pas à un seul métier identifiable.

Sans remettre en question l'adoption d'une approche par compétences en contexte universitaire, ces arguments peuvent néanmoins servir de mises en garde à l'égard d'une adoption non réfléchie de l'approche. Ainsi, face au premier et au troisième arguments, une formation universitaire devrait viser le développement de compétences transversales et de compétences spécifiques dans le souci de respecter les visées multiples de la formation universitaire et la grande variabilité des situations de travail. Par exemple, la faculté de médecine de l'Université de Montréal (2006 : voir Brahim, 2011) propose deux types de compétences : 1) les « compétences transversales » qui renvoient à un savoir-agir d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel, social et communicationnel qui dépasse les frontières des savoirs disciplinaires; 2) les « compétences spécifiques » qui sont des compétences dont le champ d'application est délimité à un ensemble relativement restreint de situations faisant appel à des savoirs spécifiques à une activité professionnelle. Face au deuxième argument mentionné par Postiaux (2010), concernant la liberté des enseignants universitaires, il est nécessaire de souligner que l'approche par compétences, et plus spécifiquement le référentiel de compétences, a comme but premier de servir de guide pour structurer la formation (Chauvigné et Coulet, 2011). Il ne dicte pas la pratique des enseignants universitaires, mais sert plutôt de point d'ancrage pour la formation en permettant, notamment, d'éviter les redondances et les absences au fil d'une même formation (Prégent et al., 2009).

D'ailleurs, le recours au référentiel de compétences comme vecteur pour repenser la formation est une stratégie qui s'est tout autant popularisée dans les dernières

années, comme le témoignent les nouvelles politiques éducatives de l'UNESCO et de l'OCDE (Chauvigné et Coulet, 2011). Le référentiel de compétences renvoie à un descriptif global des compétences attendues d'un étudiant à la fin d'une formation ou d'une partie de formation (Chauvigné, Demillac, Le Goff, Nagels, et Sauvaget, 2008). Il a le potentiel de jouer de multiples rôles en formation initiale. Il peut être : 1) un outil institutionnel qui permet d'évaluer le programme à l'égard de la profession cible; 2) un outil de réforme de programme, voire un levier au changement; 3) un outil pédagogique en favorisant le passage à des méthodes actives; 4) un outil de management pour favoriser une vision partagée de la formation; 5) un outil de communication pour informer des finalités de cette dernière (Postiaux et al., 2010). En s'attardant à des formations initiales qui s'apparentent à celles en sexologie, le référentiel de compétences qui oriente la formation des maîtres (MEQ, 2001b) et celui destiné aux professionnels de la santé publique (ASPC, 2007) témoignent de cette tendance. Pour sa part, l'INSPQ (Brahimi, 2011) soutient le potentiel de ce type de référentiel, en le présentant comme un moteur à l'évolution des pratiques professionnelles.

Un référentiel de compétences devrait aller au-delà d'une simple prescription descriptive de la tâche en tenant compte de la complexité des situations professionnelles (Nagels et Le Goff, 2008). Cela justifie pourquoi des auteurs comme Perrenoud (2001) et des organisations telles que l'INSPQ (2011) soutiennent l'importance de débiter la production d'un référentiel de compétences par l'identification de situations professionnelles. Concrètement, il s'agit de répertorier l'ensemble des situations auxquelles seront confrontés les étudiants à la suite de leur formation et de les analyser pour en extraire les tâches à accomplir et les ressources à mobiliser en contexte. Au final, le référentiel devrait donc inclure l'ensemble des compétences nécessaires au traitement de chacune des tâches comprises dans les situations professionnelles identifiées. Étant donné le caractère complexe et subjectif

de ce type de démarches, le choix de situations et leur analyse doivent être négociés avec des experts et doivent reposer sur des données probantes (Brahimi, 2011). Pour faciliter l'identification de ces situations, Perrenoud (2001) propose de limiter l'inventaire à des situations professionnelles à la fois spécifiques à un domaine de formation, problématiques, et emblématiques. Selon l'auteur, une situation est problématique si le sens commun ne suffit pas à la traiter, si elle exige une mobilisation de ressources et nécessite une action ou une intervention. Elle est emblématique, si elle se présente assez souvent pour être constitutive et significative du métier ou de la fonction considérés (Perrenoud, 2001). Étant donné que la compétence correspond à la maîtrise globale d'une situation ou bien d'une famille de situations (situations semblables), il s'agit d'identifier la compétence nécessaire au traitement de la ou des situations professionnelles identifiées comme problématiques et emblématiques.

Somme toute, considérant les ancrages socioconstructivistes évoqués précédemment, l'adoption de l'approche par compétences et, plus récemment, de référentiels de compétences, peut être assimilée aux démarches innovantes en pédagogie de l'enseignement supérieur. Cela dit, qu'il soit question du paradigme ou des compétences, ces dernières prennent ultimement forme par l'entremise des modèles d'enseignement. Inversement, l'adoption d'un référentiel de compétences, bien qu'ancrée dans un paradigme socioconstructiviste, ne peut être assimilée à l'innovation sans qu'elle ne se traduise par une transformation des pratiques pédagogiques de façon conséquente.

2.3.3 Modèles d'enseignement

Selon la définition de Joyce et Weil (1972), reprise et traduite dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 2005), un modèle d'enseignement est un « guide ou plan qui peut être utilisé pour élaborer un programme d'études ou un cours, pour choisir le matériel pédagogique et pour guider l'enseignant dans sa tâche » (p.896). Ce modèle traduit une représentation d'un type particulier d'enseignement, tout comme une représentation de l'être humain, de l'apprentissage et de la société (Legendre, 2005). Comme mentionné plus haut, les modèles d'enseignement s'inscrivent dans des paradigmes éducationnels et ils sont associés à différents cadres théoriques. Il est possible de retrouver plusieurs typologies de modèles d'enseignement, entre autres par familles de modèles (Joyce et Weil, 1972), par théories éducationnelles (Bertrand, 1998) ou par courants pédagogiques (Raby et Viola, 2007; Vienneau, 2004). De plus, certains auteurs, lorsqu'ils abordent des modèles tels que l'apprentissage par problèmes (APP), discutent plutôt d'« approches pédagogiques » (Vecchi et Carmona-Magnaldi, 2008) ou de « formules pédagogiques » (Guilbert et Ouellet, 2004), bien qu'il soit, somme toute, question d'élaborations très similaires et comparables. Dans le cadre de la présente démarche, la typologie des quatre grands courants pédagogiques proposée par Raby et Viola (2007) a été retenue, car elle tient compte des récents changements dans le système d'éducation québécois, du PFEQ et de l'approche par compétences, tout en rendant explicites les référents théoriques desquels découle chaque modèle répertorié. Les quatre courants pédagogiques organisés dans cette typologie, et les modèles d'enseignement leur étant liés sont présentés dans le tableau 2.1.

Tableau 2.1
Typologie des modèles d'enseignement de Raby et Viola (2007)

Courants pédagogiques⁷	Modèles d'enseignement
Socioconstructivisme	Apprentissage par projets Apprentissage coopératif Apprentissage par problèmes Apprentissage expérientiel
Cognitivisme	Enseignement et apprentissage stratégiques Traitement de l'information Apprentissage par la découverte
Humanisme	Pédagogie ouverte et pédagogie actualisante
Béhaviorisme	Enseignement direct

Si l'innovation pédagogique en enseignement supérieur est associée au paradigme socioconstructiviste et à l'approche par compétences, cela se répercute ensuite au niveau des modèles d'enseignement privilégiés par les acteurs de l'innovation. L'un des effets premiers de cette orientation est d'ajouter ou de substituer au mode classique et dominant du cours magistral, une diversité de formes pédagogiques (Alava et Langevin, 2001; Chauvigné et al., 2008; Loiola et Tardif, 2001; Prégent et al., 2009). Cette diversification des formes pédagogiques mène principalement à un choix de modèles qui mettent à profit la formation par l'action, les mises en situation, la contextualisation et les simulations réalistes (Guilbert et Ouellet, 2004). Béchar et Pelletier (2001) indiquent d'ailleurs qu'en considérant la nature traditionnelle du contexte universitaire, tout ce qui ne relève pas de l'enseignement magistral est généralement associé à des modèles d'enseignement innovants.

⁷ Dans cette typologie, la notion de « courant pédagogique » peut être assimilée à celle de « paradigme éducationnel ».

Suivant cette logique, les principaux modèles d'enseignement associés au socioconstructivisme selon Raby et Viola (2007), soit l'apprentissage par projets, l'apprentissage coopératif, l'apprentissage par problèmes et l'apprentissage expérientiel, peuvent aisément être qualifiés de formes innovantes d'enseignement universitaire. Concrètement, l'élément clé et commun à l'ensemble de ces modèles serait la contextualisation de l'apprentissage, susceptible de susciter un meilleur transfert des acquis de la formation (Bédard, 2006). Pour ce faire, ces situations d'apprentissage doivent toutefois être reconnues comme signifiantes, c'est-à-dire qu'elles doivent trouver une résonance chez l'étudiant (Mandeville, 2009), spécialement par rapport à sa représentation du rôle professionnel (Jonnaert, 2009). C'est ce qui explique que plusieurs créateurs d'innovation pédagogique souhaitent que les situations d'apprentissage permettent aux étudiants de se voir comme de futurs professionnels en formation et non uniquement comme des étudiants (Viau, 2009).

Parmi les modèles socioconstructivistes nommés précédemment, certains se retrouvent plus couramment dans la littérature scientifique que d'autres, car ils permettent non seulement de respecter les principes de ce paradigme éducationnel, mais parce que la contextualisation de l'apprentissage et les références aux compétences et aux situations professionnelles en sont le cœur. C'est le cas de l'apprentissage par problèmes (APP) et de l'étude de cas, deux modèles similaires qui visent principalement le développement des compétences nécessaires pour saisir la complexité de l'acte professionnel et établir des liens, parfois difficiles, entre théorie et pratique (Cody et Gagnon, 2009). Pour ces deux modèles, le point de départ est une « situation problème » qui doit être exploitée dans le but de favoriser l'acquisition, voire l'intégration, de nouvelles connaissances, dans un contexte d'apprentissage autonome (Kolmos et al., 2009). Le recours à ces « situations problèmes » vise à faire vivre aux étudiants des expériences pédagogiques authentiques (Prégent et al., 2009)

évoquant les situations professionnelles problématiques et emblématiques explicitées dans la section précédente (Brahimi, 2011). Comme l'illustrent Guilbert et Ouellet (2004), l'APP, comme l'étude de cas, encourage le développement d'une approche réflexive et centrée sur la résolution de problèmes, tout en favorisant la prise de conscience du caractère construit de ce dernier. Ces modèles sont associés à un engagement plus important des étudiants dans l'apprentissage, ainsi qu'au développement d'habiletés interpersonnelles et à la création de communautés d'apprenants (Guilbert et Ouellet, 2004). Parce qu'ils permettent un apprentissage en communauté, ces modèles deviennent particulièrement pertinents lorsqu'il est question de former au partenariat. Ainsi, cette analyse collective de « situations-problèmes » outille les futurs professionnels à l'affirmation des différences et à la construction de complémentarités essentielles à la résolution de problèmes en équipe de travail (Mérini, 2004).

Néanmoins, la popularité grandissante de ces modèles centrés sur la situation-problème ne signifie pas qu'il y a consensus autour de leur définition (Graaf et Kolmos, 2003). De plus, les diverses conceptualisations de l'APP et de l'étude de cas illustrent autant les divergences entre auteurs, que les similarités notables entre ces deux modèles. Pour chacun d'eux, un travail de définition a été réalisé de manière à mieux saisir leurs implications en matière de planification et de mise en œuvre, en plus de mettre en relief leurs ressemblances et divergences. Cet effort de conceptualisation a favorisé la sélection des modèles en fonction des besoins de formation à l'origine de la présente recherche développement.

2.3.3.1 Apprentissage par problèmes

Selon Legendre (2005), l'apprentissage par problèmes renvoie à la confrontation de « l'élève à des problèmes signifiants et motivants, réels ou fictifs, dans le but de développer son autonomie et son implication dans la résolution de ses problèmes personnels, sociaux ou éducationnels » (Legendre, 2005, p.116). Il s'agit de proposer aux apprenants une démarche de recherche orientée avant tout vers la découverte de pistes de solutions (Vecchi et Carmona-Magnaldi, 2008). Dans cette recherche de solutions, la démarche compte davantage que la résolution des problèmes comme telle. Selon le guide pédagogique de Loiselle (2007), les avantages de l'APP sont notables dans le fait qu'il permet l'intégration de disciplines différentes, l'assimilation des faits, l'apprentissage autonome, un partage de responsabilités entre apprenants, une répartition de son importance entre contenu et processus, ainsi qu'une évaluation tant sommative que formative. À l'opposé, sa limite principale se situe au niveau de la lourdeur de sa planification et de sa mise en œuvre, notamment dans la sélection de problèmes signifiants.

2.3.3.2 Étude de cas

Toujours selon Legendre (2005), l'étude de cas est « une situation problématique présentée à un groupe qui doit en trouver la solution par simulation », notamment par jeu de rôle ou par discussion. Ce modèle oppose à l'analyse solitaire une confrontation d'idées entre apprenants. Il permet de dépasser les préjugés et favorise l'objectivité nécessaire à la découverte de pistes de solutions originales (Mucchielli, 1972 : voir Legendre 2005). Comme pour l'APP, l'étude de cas engage l'étudiant dans une démarche de résolution de problème (Chamberland, 1995). Loiselle (2007), inspiré des travaux de Chamberland, Lavoie et Marquis (1995), indique que les

avantages de ce modèle proviennent du fait qu'il favorise la motivation en utilisant des situations concrètes, qu'il vise le développement d'habiletés de résolution de problèmes, qu'il offre un contexte permettant la confrontation d'idées et de préjugés, qu'il conduit à l'élaboration du diagnostic d'une situation, et ce, tout en restant sensible à l'amélioration de la confiance des participants face à leur capacité à résoudre des problèmes. Néanmoins, les limites soulevées par ce même auteur concernent les difficultés liées à la pertinence ou la simplification exagérée des cas utilisés, le fait que ce modèle ne peut convenir à tous les types d'apprenants et qu'il peut parfois susciter des conséquences imprévisibles occasionnées par le réalisme des cas retenus. De plus, tout comme pour l'APP, il s'agit d'un modèle très exigeant au niveau du temps et de la planification (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995 : voir Loisel, 2007).

2.3.3.3 Similitudes et différences entre l'apprentissage par problèmes et l'étude de cas

En plus de rendre évidente leur pertinence dans un contexte d'innovation pédagogique, les définitions de l'APP et de l'étude de cas présentent des similitudes. Elles visent toutes deux le développement, en groupe, de nouveaux concepts et de compétences dans un processus réflexif et critique au moment de la compréhension ou de la résolution d'un problème (Guilbert et Ouellet, 2004). Dans un cas comme dans l'autre, les phases essentielles de ces modèles sont : 1) la compréhension d'un problème; 2) sa résolution à partir d'habiletés de raisonnements et de l'identification des apprentissages nécessaires; 3) l'application du nouveau savoir au problème; 4) la synthèse des apprentissages réalisés (selon Barrows, 1986 : traduction libre de Guilbert et Ouellet, 2004). De plus, Guilbert et Ouellet (2004) soulèvent que l'APP et

l'étude de cas permettent tous deux la mise à jour des acquis antérieurs dans un processus itératif où les apprenants mobilisent divers types de connaissances.

Outre ces importantes similitudes, la comparaison de ces modèles d'enseignement par Guilbert et Ouellet (2004) met également en lumière leurs divergences. Au niveau de la véracité des cas utilisés, l'étude de cas exige normalement le recours à un cas réel, soumis à un processus d'analyse, alors que l'APP est centré sur un cas relativement réaliste qu'il est nécessaire de résoudre. Dans l'étude de cas, plusieurs solutions sont possibles et les connaissances nécessaires à la démarche sont disponibles, organisées et synthétisées, alors que dans l'APP, une solution particulière doit être trouvée, qui nécessite de chercher, d'organiser et de synthétiser de nouvelles données. Bien que les finalités des deux modèles soient très similaires, l'accent est porté sur les habiletés et les attitudes dans le cadre de l'étude de cas, alors qu'il est porté sur le contenu et les habiletés dans le cadre de l'APP. Cette différence s'exprime également dans les visées éducatives et les objectifs pédagogiques. Si l'étude de cas vise le diagnostic et la prise de décisions, et ce, par la formalisation de principes et l'usage de la pensée critique, l'APP vise plutôt l'élaboration d'hypothèses, la recherche d'information et la synthèse, en favorisant la conceptualisation, la résolution de problèmes et l'autonomie des apprenants. Enfin, au niveau de la gestion pédagogique, l'étude de cas peut généralement être réalisée dans le cadre de rencontres ponctuelles, alors que l'APP se déroule sur plusieurs rencontres. Il est toutefois essentiel de considérer que ces modèles présenteront toujours des variations (Graaf et Kolmos, 2003). À titre d'exemple, l'APP peut se réaliser en version « micro » et ainsi se dérouler à l'intérieur d'un seul cours, dans un contexte où tout le matériel est disponible sur place, ce qui rend la ligne entre les deux modèles bien mince. De plus, cette analyse met en évidence leur tronc commun, soit la sélection d'un « cas-problème » central à la démarche d'apprentissage proposée aux apprenants, étape explicitée davantage dans la section qui suit.

2.3.3.4 Sélection d'un « cas-problème »

Une étape fondamentale du travail de l'enseignant universitaire réside dans la sélection de situations d'apprentissage interactives qui témoignent des réalités propres à l'utilisation des connaissances apprises (Bédard, 2006). La rédaction de ces « cas-problèmes » suppose de retenir des situations réelles, spécialement lorsqu'il est question d'une étude de cas (Guilbert et Ouellet, 2004). Ce « cas-problème » doit être traité en contexte et décrit sans qu'il y ait prise de position de la part de l'enseignant. Dans le même ordre d'idées, le processus de traitement du « cas-problème » proposé aux apprenants doit être essentiellement orienté par le biais de questions qui mènent à l'analyse et/ou à la résolution du problème (Ménard, 2007). Ces principes d'application rappellent le rôle de l'enseignement tel que décrit par Charron et Raby (2007) lorsqu'ils abordent les implications didactiques du socioconstructivisme. Ces rôles sont principalement ceux d'accompagnateur et de médiateur, faisant usage du questionnement comme outil d'intervention privilégié.

Selon Mucchielli (1979 : voir Ménard, 2007), un bon « cas-problème » doit détenir certaines caractéristiques, soit d'être tiré de la réalité de la vie professionnelle et d'appeler à un diagnostic ou à une prise de décision. Il existe quatre catégories de situations pouvant guider la rédaction de « cas-problèmes » selon Barrows (1986 : voir Ménard, 2007) : 1) celles qui permettent de se familiariser avec un large éventail de connaissances ; 2) celles qui font partie des problèmes les plus fréquemment éprouvés; 3) celles qui sont graves et dont les conséquences sont importantes si non résolues; 4) ou celles qui abordent des enjeux sociaux et économiques qui donnent lieu à des situations intéressantes à explorer. Si ces catégories ne sont pas mutuellement exclusives (un « cas-problème » pourrait à la fois permettre de se familiariser avec plusieurs connaissances tout en étant fréquent), elles visent principalement à rappeler l'importance d'une sélection de cas qui considère la réalité

professionnelle et les compétences ciblées. Par exemple, en ce qui concerne la présente recherche développement, il semble essentiel de privilégier la deuxième catégorie de « cas-problèmes » par une sélection de situations professionnelles qui sont propres à l'ES en milieu scolaire et courantes. En privilégiant cette catégorie de « cas-problèmes », il est également plus aisé de faire le pont avec les « situations problématiques et emblématiques » (Perrenoud, 2001) qui servent de base au processus de rédaction du référentiel de compétences. Ainsi, une sélection de « cas-problèmes » fortement inspirés de ces « situations problématiques et emblématiques » augmente les probabilités que l'étude de cas ou l'APP favorisent le développement des compétences ciblées, ainsi que des apprentissages perçus comme utiles et signifiants par les apprenants.

Cela soulève la question des effets de l'innovation pédagogique dans un contexte universitaire. Autrement formulé, les changements documentés – tant au niveau de l'adoption du paradigme socioconstructiviste et de l'approche par compétences, que du recours à certains modèles d'enseignement, dont l'APP et l'étude de cas – ont-ils les effets espérés sur les étudiants?

2.3.4 Effets de l'innovation pédagogique en enseignement supérieur

De nombreuses innovations pédagogiques à différentes échelles existent et ont démontré une incidence sur l'apprentissage des étudiants (Albero et al., 2008; Kolmos et al., 2009). La plupart des écrits révèlent plus spécifiquement les effets de l'adoption de l'étude de cas, de l'APP et de l'approche par projets sur l'apprentissage et l'engagement des étudiants.

Par exemple, Dochy et ses collaborateurs (2003) ont recensé de nombreux écrits sur les effets de l'utilisation de l'APP, et la conclusion la plus importante est que cette forme pédagogique améliore le développement de compétences transférables, alors que l'impact sur l'acquisition de connaissances déclaratives n'est pas significatif (ils retiennent les connaissances ni plus, ni moins qu'avec des formes traditionnelles d'enseignement). L'étude de Galand et Frenay (2005) a aussi démontré que l'APP augmentait les connaissances procédurales des étudiants et qu'elle ne le faisait pas au détriment de l'acquisition de connaissances conceptuelles, une crainte pourtant exprimée par plusieurs enseignants et chercheurs. D'autres études corroborent ces constats (Bédard, 2006; Crosthwaite, Cameron, Lant, et Litster, 2006) et incitent à faire usage de ce modèle d'enseignement en contexte universitaire. De plus, le recours à l'APP et à l'étude de cas semble être perçu comme plus utile par les étudiants en comparaison aux approches dites traditionnelles (Viau, Joly, et Bédard, 2004). Concernant les avantages de ces deux modèles d'enseignement centrés sur les étudiants, Cody et Gagnon (2009) rapportent pour leur part une meilleure rétention de nouvelles connaissances, en plus du développement de l'autonomie et de la rigueur. Ces approches interactives sous-entendent une contextualisation des apprentissages, qui est également liée au transfert des connaissances et des compétences, ainsi qu'à la motivation des étudiants à s'engager dans leur formation (Bédard, 2006; Cody et Gagnon, 2009; Viau, 2009).

Toutefois, si plusieurs études ont documenté les innovations en contexte universitaire et relevé leurs effets positifs sur les étudiants, elles soulèvent plus rarement les exigences et les difficultés liées au processus de développement et de mise en oeuvre. Il semble important de souligner que, sans leadership institutionnel, sans implication notable du corps enseignant et sans politiques internes valorisant le développement pédagogique, les impacts positifs de ce type d'innovations pédagogiques peuvent être grandement diminués, voire annulés (Koh, Khoo, Wong, et Koh, 2008). De plus, bien

que les impacts de ces transformations pédagogiques font l'objet d'un nombre grandissant de publications, plusieurs questions peuvent être posées quant à la fragilité des données partagées à cet égard étant donné les difficultés inhérentes à l'évaluation de l'innovation pédagogique (Colet, 2006). À ce sujet, la deuxième moitié de ce chapitre porte plus spécialement sur les référents théoriques propres à l'évaluation d'une innovation pédagogique et inclut une réflexion sur la portée et les limites d'une telle démarche.

2.4 Référents liés à l'évaluation du module de formation

De la même façon que pour les sections liées au premier objectif de recherche, les paragraphes qui suivent portent sur les indications théoriques et praxiques nécessaires à l'évaluation d'une innovation pédagogique en enseignement supérieur. Successivement, seront abordés : la conceptualisation de l'évaluation en contexte d'innovation, puis les concepts relatifs à l'évaluation du processus et à l'évaluation des effets d'une innovation pédagogique. Bien qu'intimement liées, les considérations méthodologiques des modalités d'évaluation seront pour leur part expliquées au « chapitre III : Méthodologie ».

2.4.1 Évaluation d'innovation pédagogique

L'évaluation fait référence à une « démarche plus ou moins systématique conduisant à établir un constat sur la valeur d'un objet dans un but déterminé » (p.629, Legendre, 2005). De façon plus spécifique, il s'agit d'un processus selon lequel on porte un jugement, à partir de normes et de critères établis, sur la valeur d'une situation, d'un processus, d'un élément donné, en vue de décisions pédagogiques ou

administratives (MEQ, 2004 : voir Legendre, 2005). À cet égard, Stake (2004) ajoute que ce jugement doit être basé sur des standards qui peuvent être, d'une part, externes ou absolus ou, d'autre part, relatifs ou comparatifs. C'est dans cette perspective qu'Hurteau et Houle (2005) abordent l'évaluation telle une démarche qui consiste à porter un jugement sur la valeur d'un programme, essentiellement dans l'optique de prendre des décisions concernant sa programmation future. L'évaluation d'innovations pédagogiques peut donc s'inscrire dans le champ plus large de l'évaluation de programmes en ayant recours à des modèles évaluatifs orientés vers la prise de décisions « éclairées » à l'égard des innovations concernées (Jouquan, 2009). Tel que mentionné précédemment, les évaluations d'innovations pédagogiques sont généralement entreprises par les concepteurs, alors que la collecte de données se fait principalement auprès des étudiants qui participent à l'implantation (Viau, 2009).

La présente démarche tente de documenter certains effets de l'innovation pédagogique sur les étudiants, dans l'optique de comprendre comment et pourquoi ces effets se sont produits. Pour ce faire, comme le souligne De Ketele (2002), il importe de prendre en considération le contexte de développement et de mise en œuvre de l'innovation. Ce type d'évaluation est connu sous le nom d'analyse d'implantation ou de processus. Il en existe plusieurs modèles qui regroupent des éléments similaires visant la compréhension des mécanismes internes par lesquels les interventions produisent leurs effets, ce, en tenant compte du contexte (Fournier et al., 2009). En d'autres termes, ce type d'évaluation permet dans un premier temps de mettre l'accent sur l'intervention menée, ses opérations, ses composantes et ses activités, puis, dans un deuxième temps, de mettre ces éléments en relation avec sa « performance » (Rossi, Lipsey et Freeman, 2003).

À cet égard, Chen (2005) propose un modèle d'évaluation intégrée du processus et des effets, basé sur la théorie du programme. L'objectif de ce type d'évaluation est

de fournir de l'information non seulement sur les effets, mais sur la façon dont les résultats sont atteints et les raisons qui mènent aux effets observés (Fournier et al., 2009). Ce type d'évaluation repose généralement sur des méthodes de collecte mixtes, soit une combinaison de données qualitatives davantage liées à l'évaluation du processus, et de données quantitatives relatives à l'évaluation des effets (Chen, 2005). Plus précisément, l'évaluation intégrée du processus et des effets comprend la clarification des référents théoriques sur lesquels reposent le programme et sa mise en œuvre, la collecte et l'analyse des données qui permettent de mesurer les effets et d'explorer les facteurs ayant pu les influencer, ainsi que l'analyse du programme et de ses composantes à la lumière des résultats. Suivant ce modèle d'évaluation, les deux prochaines sections abordent plus en profondeur l'évaluation du processus, puis l'évaluation des effets, en tenant compte des particularités liées à la nature d'une innovation pédagogique en contexte universitaire.

2.4.2 Évaluation du processus de développement et de mise en œuvre d'une innovation pédagogique

L'évaluation du processus de développement et de mise en œuvre d'un programme ou, dans le cas présent, d'une innovation pédagogique, se fait à partir d'un modèle d'action. Chen (2005) définit le modèle d'action comme une planification systématique des ressources conceptuelles, humaines et matérielles nécessaires au développement et à la mise en œuvre d'un programme. Ce type d'évaluation vise à répondre aux limites du modèle de la « boîte noire » où l'évaluation de programme se fait en fonction d'une variable dichotomique : absence ou présence de l'intervention (Champagne, Brousselle, Hartz et Contandriopoulos, 2009).

Ce type d'évaluation implique de rendre explicites, d'une part, les visées du programme et son design pédagogique et, d'autre part, le protocole de mise en œuvre, notamment les stratégies de recrutement et l'organisation des ressources avant et pendant le déroulement du programme (Chen, 2005). Cela suppose également une description des caractéristiques des partenaires impliqués, du contexte de mise en œuvre, et des caractéristiques de la population ciblée (Chen, 2005). Toujours selon Chen (2005), l'évaluation du processus vise à décrire le programme planifié et d'explorer la congruence entre cette planification et sa mise en œuvre dans le réel. Ce degré de mise en œuvre peut être mesuré en tenant compte de trois composantes, soit la validité de contenu de l'intervention, l'intensité avec laquelle les activités sont réalisées, ainsi que leur adéquation par rapport aux normes existantes (Champagne et al., 2009). Plus précisément, il s'agit de porter un regard sur l'exhaustivité des composantes de l'intervention qui sont mises en œuvre (validité de contenu), l'effort des activités réalisées en termes quantitatifs pour chacune des composantes de l'intervention, la qualité des activités produites (intensité) et le respect des normes en termes de ressources et de processus (Champagne et al., 2009). D'ailleurs, à ce sujet, le niveau de satisfaction des étudiants à l'égard des différentes activités pédagogiques semble un indicateur privilégié, car il informe sur les composantes qui ont pu influencer les effets du programme sur les étudiants.

Enfin, selon le modèle de recherche développement de Loiselle et Harvey (2009), auquel souscrit la présente démarche, cette première dimension de l'évaluation est principalement abordée dans le chapitre qui rend compte de la phase d'opérationnalisation. Cette phase du modèle, qui regroupe une description des étapes de conception, de réalisation et de mise à l'essai, vise justement à établir une comparaison entre la démarche prévue et la démarche mise en œuvre. Cela permet ultimement de comprendre les forces et faiblesses du programme, par l'analyse de ses diverses composantes au regard d'une première application (Patton, 1997). Cette

évaluation du processus est d'ailleurs essentielle à l'appréciation des effets, appréciation abordée dans la section suivante (Chen, 2005; Harvey et Loisel, 2009).

2.4.3 Évaluation des effets d'une innovation pédagogique

Ce deuxième volet de l'évaluation vise à estimer la cause probable du résultat en se demandant si le programme est bien à la source d'un progrès, voire d'une modification de comportement (Haccoun et McDuff, 2009). Alors que l'évaluation du processus se base sur le modèle d'action décrit plus haut, l'évaluation des effets repose plutôt sur un modèle de changement. Les composantes du modèle de changement regroupent le programme, son but, les effets recherchés, ainsi que certains déterminants de ces effets (Chen, 2005). Le but d'un programme devrait précisément consister à répondre aux besoins identifiés, besoins pour lesquels le programme a été développé et mis en œuvre. Par exemple, tel que soulevé dans le « Chapitre 1 : Origine de la recherche », le module de formation qui fait l'objet du présent mémoire a été créé dans le but de répondre aux nouveaux besoins de formation dus aux transformations des modalités d'intégration de l'ES en milieu scolaire. Pour leur part, les effets du programme concrétisent, voire opérationnalisent, le but poursuivi et doivent, par le fait même, être mesurables (Chen, 2005). Ces effets peuvent varier s'ils sont mesurés à court terme ou à long terme. Dans le cas présent, une hausse du niveau de développement des compétences ciblées par le module de formation serait un effet à court terme de la participation à ce module, alors que l'actualisation de ces mêmes compétences en contexte de travail, et l'adoption de comportements professionnels qui témoignent de ce développement représenteraient une conséquence à long terme. Enfin, les déterminants peuvent également témoigner des effets d'un programme sur ses participants, et font couramment l'objet d'évaluations (Chen, 2005). Ces derniers, essentiellement identifiés à partir de

modèles théoriques existants et d'expériences scientifiques concluantes, sont utiles dans un contexte d'évaluation formative à court terme et lorsque les effets ne sont pas directement mesurables (Chen, 2005). Dans ce cas, l'évaluation des effets consiste à mesurer l'évolution de ces déterminants en fonction de la participation au programme. Suivant une logique similaire, il semble que la meilleure stratégie d'évaluation pour connaître les effets d'une innovation pédagogique consiste à faire minimalement deux collectes de données, avant et après l'expérimentation (Viau, 2009). Cette approche permet de mesurer l'écart entre les résultats obtenus entre la première et la deuxième collecte. Cet écart témoigne du degré de changement rencontré chez les étudiants durant leur formation, en fonction des indicateurs, voire des déterminants sélectionnés (Viau, 2009).

Dans le contexte de l'innovation pédagogique, l'effet souhaité est le développement des compétences professionnelles ciblées par le programme ou le module de formation. Cela étant, l'évaluation de ces compétences pose problème, car il est difficile de la mener dans un cours universitaire où l'action contextualisée et authentique est peu réalisable (Brochu et Bouvier, 2008). En effet, l'évaluation de la capacité d'agir en situation est le moyen privilégié pour juger de la compétence et exige d'offrir à l'apprenant une situation réelle et professionnelle dans laquelle il pourra « agir » (Le Boterf, 2007), ce qui n'est pas le cas de la plupart des modalités de formation universitaire, notamment dans le cas de la formation initiale en sexologie. De plus, cette modalité d'évaluation exige un investissement de temps et un accès au milieu professionnel qui sont tout aussi rares. Devant l'impossibilité d'évaluer dans l'action, d'autres moyens ont été utilisés dans les dernières années pour rendre compte des acquis de la formation universitaire sans qu'il y ait une évaluation en contexte professionnel réel. L'autoévaluation d'un indicateur tel que l'intention fait partie des moyens utilisés (Loiselle et Bélair, 2008) et a été retenue dans le cadre du présent projet car il s'agit d'une modalité évaluative relativement

simple en termes de mise en œuvre et de temps investi. Ces derniers critères semblaient particulièrement importants pour faciliter la première mise à l'essai du module de formation, mais également par souci de transférabilité dans d'autres contextes de formation.

Selon cette logique auto-évaluative, le vouloir-agir réfère à la motivation et à l'engagement personnel de l'étudiant et peut être qualifié d'indicateur de compétence (Le Boterf, 2006). Selon une logique similaire, Viau et ses collaborateurs (2004) discutent plutôt de la perception de compétence qui renvoie au jugement par lequel un étudiant évalue ses propres capacités à mener une action de manière adéquate, et ce, avant même d'entreprendre l'activité professionnelle dont il est question. Ainsi, le concept le vouloir-agir de Le Boterf (2006) et la perception de compétence de Viau et ses collaborateurs (2004) s'apparentent à l'intention d'adopter un comportement professionnel identifié comme pouvant témoigner du développement d'une compétence. En se rapportant au modèle d'action de Chen (2005), l'intention serait donc un des déterminants de l'effet recherché, soit du développement des compétences ciblées.

Suivant l'approche évaluative de Chen (2005), un cadre théorique a été retenu afin de faciliter l'opérationnalisation des concepts et de permettre une mesure auto-rapportée d'un déterminant de l'effet recherché, soit de l'intention d'adopter certains comportements professionnels aptes à témoigner du développement des compétences ciblées. Il s'agit de la théorie du comportement planifiée d'Ajzen (1991), qui stipule que l'intention est le déterminant immédiat du comportement ciblé et représente la motivation ou la volonté du participant à réaliser ce même comportement (Gagné et Godin, 1999).

2.4.3.1 La théorie du comportement planifié

L'intérêt de la théorie d'Ajzen (1991) est de proposer un modèle pouvant être utilisé dans les situations où le comportement est intentionnel (Emin, 2003). De plus, la pertinence d'utiliser ce modèle aux fins du présent projet découle du fait qu'il a déjà été utilisé dans des contextes d'évaluation en formation initiale et en formation professionnelle, dont certains étaient qualifiés d'innovants (Albe et Simonneaux, 2002; Lagabriele, Vonthron, et Pouchard, 2008). Ce modèle théorique est toutefois principalement utilisé en psychologie sociale et en promotion de la santé (Albe et Simonneaux, 2002; Gagné et Godin, 1999). Vu le caractère « prédictif » et formatif de l'évaluation proposée – qui se distingue entre autres par l'évaluation des effets au moyen de certains déterminants (Chen, 2005) –, il s'agit-là d'un cadre adéquat pour évaluer les compétences professionnelles ciblées par le module de formation.

L'un des postulats importants de la théorie du comportement planifié est que l'intention des individus a un impact direct sur leur comportement, dans ce cas-ci, les pratiques professionnelles à mettre en œuvre (Albe et Simmoneaux, 2002). Ajzen définit l'intention comme un indicateur « de la volonté à essayer, de l'effort que l'on est prêt à consentir pour se comporter d'une certaine façon » (Ajzen, 1991). Cette intention dépend toutefois de l'attitude à l'égard de ce comportement professionnel, de la perception des normes imposées par l'environnement, et de la perception du contrôle du comportement (Albe et Simmoneaux, 2002). La figure 2.2 illustre la théorie du comportement planifié et les liens présumés entre le comportement, l'intention et les déterminants de cette intention. Bien évidemment, ce lien direct intention-action est discutable dans le cas de la pratique professionnelle (Albe et Simmoneaux, 2002; Boissin, Chollet et Emin, 2009). En revanche, l'exploration des

déterminants de l'intention, soit de l'attitude, de la perception des normes socioprofessionnelles et de la perception de sa propre capacité à contrôler une activité professionnelle contextualisée offre un cadre théorique structuré pour apprécier les évolutions cognitives et affectives des étudiants (Boissin, Chollet, et Emin, 2008).

Les déterminants de l'intention ont donc également été retenus afin de mesurer les effets de l'innovation pédagogique. Toujours selon la théorie du comportement planifié de Ajzen (1991), l'attitude désigne l'évaluation plus ou moins favorable envers l'adoption d'un comportement. Dans le présent contexte, il s'agit de mesurer si les participants ont des attitudes favorables ou défavorables envers l'adoption de certains comportements professionnels spécifiques et si ces attitudes évoluent suite au module de formation. Pour sa part, la norme subjective est la perception du participant vis-à-vis de personnes ou groupes de personnes importantes pour lui, sur le fait qu'ils approuvent ou désapprouvent l'adoption des comportements ciblés (Ajzen, 1991). Elle fait référence à la perception que se fait le participant de l'opinion de ces personnes (Gagné et Godin, 1999). La perception de contrôle renvoie à l'évaluation du degré de facilité ou de difficulté avec lequel un comportement peut être adopté dans le futur (Ajzen, 1991). Il s'agit d'une variable comparable au concept d'efficacité personnelle de la théorie sociale cognitive (Bandura, 1993), étant donné que les deux concepts reposent sur le postulat selon lequel le comportement des individus est fortement influencé par la confiance qu'ils ont en leurs compétences (Gagné et Godin, 1999). Autrement formulé, en évaluant la perception de contrôle, on évalue la perception d'un participant quant à sa capacité à réaliser les comportements professionnels ciblés. L'hypothèse est donc que, à la suite d'une formation, le participant devrait percevoir qu'adopter un comportement professionnel est plus aisé qu'il ne l'avait évalué avant la formation.

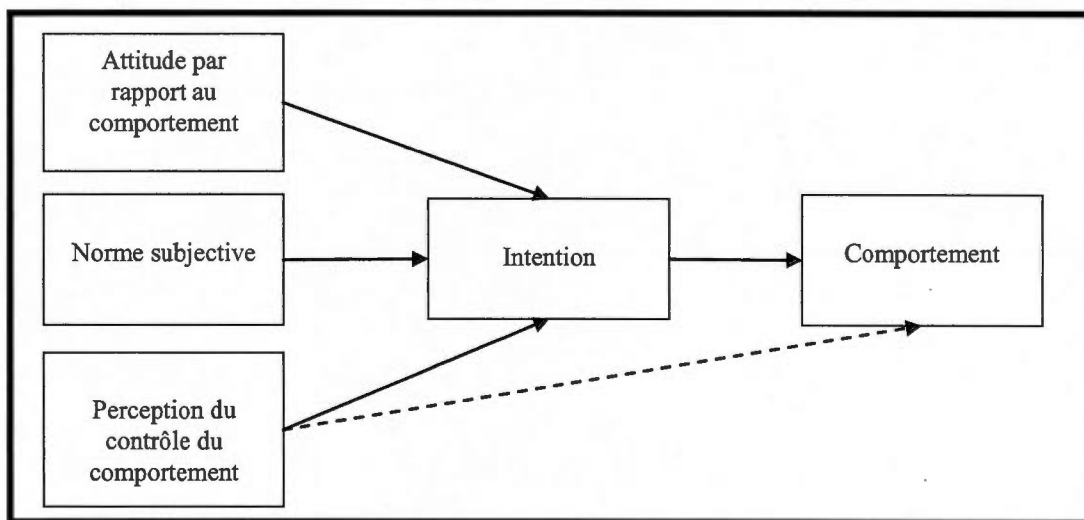


Figure 2.2 Théorie du comportement planifié. (Ajzen, 1991.)

La théorie du comportement planifié a été notamment mise à l'épreuve par Lagabrielle, Vonthron, et Pouchard (2008) dans un contexte de formation. En effet, ces auteurs ont développé un questionnaire basé sur la théorie du comportement planifié de manière à mesurer les effets d'un module de formation sur l'entrée en formation professionnelle des participants ($n=127$). À l'image des hypothèses soutenues par ces auteurs, les résultats ont démontré une hausse de l'intention suite à la formation, qui s'est avérée prédictive de l'entrée en formation professionnelle par la suite. Cette expérience a également prouvé que le modèle ne semble pas fonctionner dans sa globalité, mais que la perception de contrôle constitue un déterminant important dans l'adoption du comportement ciblé, alors que la norme subjective influence l'intention et que l'attitude n'explique en aucun cas la conduite effective (Lagabrielle, Vonthron, et Pouchard, 2008). D'autres expériences, comme celles de Landeck (2006), valident pour leur part l'usage global de la théorie du comportement planifié afin de mesurer l'intention d'adopter une pratique professionnelle en contexte de formation. D'ailleurs, si certaines limites peuvent être associées à ce modèle – principalement au niveau de la faiblesse de la norme

subjective comme déterminant de l'intention d'adopter un comportement, et les limites d'une approche prédictive en l'absence de réelle mesure d'effet (Armitage et Conner, 2001) –, celles-ci sont compensées par l'usage d'une approche formative et multi-méthodes, telle que proposée par le devis évaluatif présenté au chapitre qui suit.

Finalement, l'ensemble des référents nécessaires au développement et à l'évaluation d'une innovation pédagogique ont été explicités au fil de ce deuxième chapitre. En plus de définir les concepts, nous les avons situés par rapport au projet de recherche de façon à mettre en évidence en quoi ils ont permis de cadrer théoriquement la recherche développement. Les deux prochains chapitres permettent de mieux saisir le déroulement de l'ensemble de la démarche, tant au niveau de sa méthodologie que de son opérationnalisation.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Le troisième chapitre vise à rendre explicite sa dimension méthodologique. La posture épistémologique, le type de recherche, ainsi que les démarches, outils de collecte et d'analyse propres à chacun des objectifs de recherche seront abordés afin de tracer un portrait transparent du processus dont les résultats sont issus. Considérons toutefois que, malgré une présentation relativement séquencée des étapes de recherche parcourues, la démarche a d'abord et avant tout été itérative. On ne peut donc la réduire à une suite d'opérations et de procédures nécessaires et immuables, fixées dès le départ. Il s'agit plutôt de respecter le caractère propre d'un grand nombre de recherches en sciences sociales, qui doivent s'ajuster à la complexité des problématiques par une interpénétration et des retours constants entre les pôles épistémologiques, théoriques, morphologiques et techniques de la recherche (de Bruyne, Herman, et de Schoutheete, 1974).

3.1 Posture épistémologique

À partir de la typologie de Van der Maren (1999) adaptée par Gohier (2004), le projet de mémoire relève du domaine de la recherche appliquée, puisqu'il est motivé avant tout par un enjeu pragmatique, voire de recherche de solutions. Selon Van der Maren (2003), il est possible de qualifier cette démarche de recherche pédagogique,

car elle est hautement contextualisée et s'oppose à des approches guidées par la possibilité d'émettre des principes universels et applicables à tout domaine. L'objectif poursuivi est donc un objectif de fonctionnalité et non de vérité, conséquence première de la complexité de la situation étudiée et de l'importance accordée au contexte. Enfin, toujours selon Van der Maren (2003), la recherche de type pédagogique est d'abord orientée par des valeurs écologiques, c'est-à-dire par son souci d'enrichir les rapports entre praticiens, partenaires et milieux, en plus de valeurs professionnelles, car il est question de parfaire l'action et ses conditions de déroulement.

Si l'on se réfère aux trois postures épistémologiques abordées dans l'ouvrage de Karsenti et Savoie-Zajc (2004), soit positiviste, interprétative et critique, la démarche poursuivie s'inscrit dans une posture interprétative. En effet, cet axe relève d'une volonté de comprendre la dynamique d'un phénomène en produisant un savoir intimement rattaché à son contexte. Ce, par un accès privilégié à l'expérience vécue et tout en reconnaissant la position subjective du chercheur. Selon une logique similaire, Loiselle et Harvey (2007) soutiennent que cette posture est à privilégier pour mettre en lumière une expérience de recherche développement.

L'approche interprétative, bien qu'associée aux méthodes qualitatives, n'exclut pas pour autant l'utilisation de méthodes quantitatives. C'est ce qui explique le recours à une approche mixte, afin d'avoir une vision plus complète et plus nuancée du phénomène (Moss, 1996 : voir Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). D'ailleurs, plusieurs auteurs soulignent la pertinence de combiner différentes méthodes de recherche, car cela permet d'associer les forces respectives des méthodes qualitative et quantitative, mais également de compenser leurs faiblesses et leurs limites particulières (Creswell, 2009; Greene et Caracelli, 2003). Le principal argument en faveur de cette mixité est celui de la triangulation des méthodes. En sciences sociales,

cette triangulation favorise une compréhension plus complète des phénomènes complexes auxquels sont confrontés les chercheurs (Greene et Caracelli, 2003). La diversité des sources d'information utilisées permet plus de nuances lors de l'interprétation des résultats et favorise la validité interne de l'étude en diminuant l'influence des biais associés à chacune des méthodes (Bickman et Debra, 2009). Parmi les différentes approches possibles qui relèvent d'une méthodologie mixte, l'approche complémentaire a été retenue. Selon cette approche, les résultats quantitatifs et qualitatifs sont présentés afin de faire ressortir les convergences et divergences entre les données issues des méthodes ce qui favorise une compréhension globale (Pluye et al., 2009).

Afin de réconcilier les postulats des deux pôles épistémologiques, la proposition constructionniste de Hacking (1999) a été considérée. Selon cette proposition, les critères de scientificité de chaque approche s'appliquent à leurs composantes respectives, alors que la qualité générale de l'approche mixte est évaluée en fonction des critères suivants : 1) la justification du devis mixte; 2) la combinaison des techniques de collecte et d'analyse; 3) l'intégration des résultats qualitatifs et quantitatifs (Pluye et al., 2009). En somme, en adoptant une vision pragmatique des approches mixtes, la thèse d'incompatibilité des deux pôles et de leurs méthodes respectives a été rejetée, comme le propose Hacking (1999).

3.2 Type de recherche

La recherche développement a été choisie, car il s'agit d'un type de recherche qui permet la prise en compte du caractère imprévisible d'une démarche d'innovation pédagogique, ainsi que l'intégration des deux finalités poursuivies: d'une part, le développement d'un objet et, d'autre part, l'analyse de l'expérience réalisée et de ses

effets (Loiselle et Harvey, 2007). D'autres types de recherches appliquées, comme celui de la recherche-action ou du praticien réflexif, se voient couramment accolés à la recherche développement. Ils ont été exclus, car ils ne permettent pas de mettre en lumière la spécificité des pratiques de recherche sur et pour l'innovation (Choplin et al., 2007). En effet, ces modèles sont rarement aptes à surpasser un processus structuré par le face-à-face entre praticiens et chercheurs étant donné le maintien, parfois implicite, d'une hiérarchie entre les deux (Choplin et al., 2007). Bien que ces modèles tentent de rééquilibrer les deux pôles, leur processus linéaire paraît trop restrictif, alors que chaque étape se voit caractérisée par le poids dominant de la recherche ou de l'action (Choplin et al., 2007). Sans être une panacée, la RD vise justement à l'intégration constante de ces deux dimensions dans une perspective innovante.

Une variété de terminologies et de modèles de RD existent dans la littérature scientifique propre au domaine des sciences de l'éducation. Alors que certains auteurs discutent de « recherche développement » (Legendre, 2005; Nonnon, 2002), d'autres se réfèrent aux termes « recherche de développement » (Contandriopoulos, Champagne, Potvin, Denis, et Boyle, 1990; Van der Maren, 2003) ou « recherche et développement » (RetD).

S'il révèle un intérêt pour ce type de recherche, cet éclatement terminologique témoigne aussi d'une confusion au niveau de l'interprétation de ce que représente et implique la RD. C'est pourquoi Harvey et Loiselle (2009) ont cru pertinent de s'affairer à sa définition et à sa modélisation, pour faire de la RD une démarche scientifique structurée et fertile. À partir de l'analyse de différents modèles et démarches présents dans la littérature, Harvey et Loiselle (2009) proposent une définition et un modèle synthèse de recherche développement, adapté au domaine des sciences de l'éducation. Selon ces auteurs, la RD se définit par l'analyse du processus

de développement de l'objet, ce qui inclut la conception, la réalisation et la mise à l'essai, en tenant compte des données recueillies à chacune des phases et du corpus scientifique existant (Loiselle et Harvey, 2007).

Le modèle d'Harvey et Loiselle (2009) se divise en cinq phases, tel qu'illustré par la figure 3.1. Les chapitres du présent mémoire sont nommés et organisés de manière à refléter chacune des phases de ce modèle.

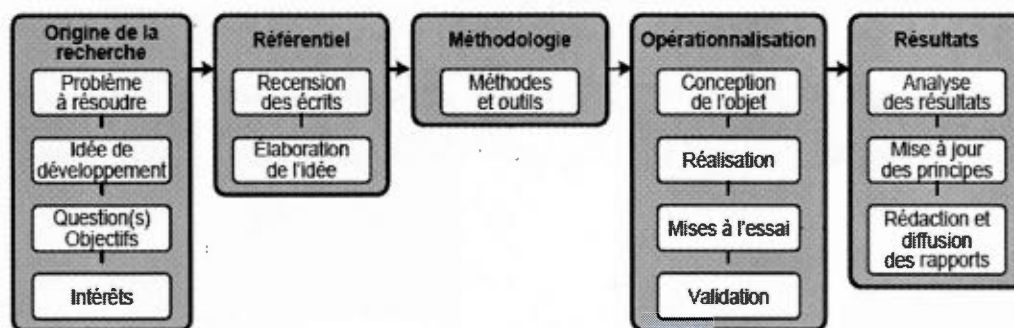


Figure 3.1 Modèle de la recherche développement en éducation.
(Tiré d'Harvey et Loiselle, 2009.)

Nous ne présenterons pas ici de façon détaillée les phases du modèle d'Harvey et Loiselle (2009), étant donné que chacun des chapitres en rend compte de façon concrète et appliquée, mais certaines particularités méritent d'être évoquées. Par exemple, considérant le caractère particulier d'une démarche de RD, ses phases doivent être orientées de manière à recueillir des données tout au long du processus et non seulement en fin de parcours. C'est d'ailleurs ce qui rend presque inévitable le recours à une méthodologie mixte. De plus, la phase d'opérationnalisation est propre à ce type de recherche. Celle-ci regroupe les étapes de conception de l'objet, sa réalisation, sa mise à l'essai ainsi que sa validation. Dans le cadre de ce mémoire, le « Chapitre 4 – Opérationnalisation » décrit la phase de mise en œuvre et y présente le contexte réel dans lequel a été développé et évalué le module de formation. En

d'autres termes, ce chapitre permet de comparer la démarche telle que prévue avec la démarche telle que mise en œuvre, ce qui semble essentiel à l'appréciation des effets.

3.3 Légitimité, forces et limites de la recherche développement

Loiselle et Harvey (2007) soulèvent certains facteurs qui nuisent à la reconnaissance de la RD par la communauté scientifique, malgré le fait qu'elle ne soit pas une approche nouvelle en éducation. Il paraît pertinent de noter ces facteurs pour mettre en lumière la légitimité de la RD, tout en considérant ses limites. En fait, comme l'activité de développement est courante en éducation, suivant fréquemment une démarche artisanale et intuitive, il parfois est difficile de distinguer ce type de développement d'une RD structurée. Ainsi, une véritable RD doit nécessairement fournir une analyse de l'expérience et mettre en évidence les caractéristiques essentielles du produit développé (Loiselle et Harvey, 2007).

Deux principales caractéristiques de la RD semblent soulever les critiques : le caractère inductif de la démarche et le caractère local de la situation étudiée (Loiselle et Harvey, 2007). Dans le premier cas, si l'induction peut parfois être associée à un manque de rigueur et à l'influence des biais du chercheur impliqué, comme le soulève Colet (2006), Loiselle et Harvey (2007) soulignent, en cohérence avec l'argumentaire de Nonnon (2002), l'avantage de cette latitude face à l'émergence d'idées novatrices. Finalement, l'idée de limiter l'expérience à une seule situation de développement conduit au rejet inévitable du potentiel universel et généralisable des résultats qui découlent d'une RD. Les leçons tirées de ce type de recherche peuvent néanmoins dépasser l'expérience locale, comme c'est le cas pour l'ensemble des résultats issus d'approches qualitatives et, de façon plus large, des recherches dont la posture épistémologique est interprétative. Selon cet angle, Loiselle et Harvey (2007)

encouragent à retenir le concept de « transférabilité », proposé par Guba et Lincoln (1994) et qui, lorsque le contexte d'opérationnalisation est détaillé, permettent de mettre en relation les résultats avec des situations similaires.

Dans l'optique de rendre explicite ce qu'implique une démarche de RD rigoureuse, Harvey (2007) a répertorié huit caractéristiques lui étant propres. Notons que ces dernières s'apparentent à des recommandations méthodologiques mentionnées dans d'autres manuels d'approches quantitatives et qualitatives (Contandriopoulos et al., 1990; Karsenti et Savoie Zajc, 2004; Poupart et al., 1997). Ainsi, le caractère scientifique d'une RD dépend du respect des huit critères suivants : 1) l'assurance du caractère novateur de l'idée de développement; 2) la présentation d'une description du contexte et du déroulement de l'expérience; 3) la description détaillée de la collecte et l'analyse rigoureuse des données; 4) l'explicitation des liens entre l'expérience et le corpus scientifique; 5) la mise à jour des caractéristiques essentielles de l'innovation; 6) la justification des modifications effectuées au cours de l'élaboration; 7) la discussion des résultats de manière à dépasser le cas particulier de l'expérience réalisée; 8) la diffusion des résultats auprès de la communauté scientifique.

En somme, le leitmotiv de la RD est de constamment considérer la double finalité de la démarche. En cohérence avec cette approche, les considérations méthodologiques, ainsi que les outils de collecte et d'analyse seront présentés.

3.4 Méthodologie liée à l'évaluation du processus de développement et de mise en œuvre du module de formation

Le résultat visé par le premier objectif de recherche est un objet pédagogique, en l'occurrence un module de formation. Ce développement repose essentiellement sur les référents théoriques et conceptuels présentés dans le chapitre précédent. En ce sens, le cadre méthodologique présenté dans cette section concerne plutôt le deuxième objectif de recherche : l'analyse du processus de développement et de mise en œuvre du module de formation. Cette analyse a été possible grâce à une documentation systématique et séquencée du processus, dans l'optique de favoriser l'émergence de certains principes de développement et de mise en œuvre, et de permettre, tel que mentionné, une lecture plus adéquate des résultats issus du troisième objectif de recherche. En ce sens, cette section décrit d'abord les individus qui ont participé au développement du module de formation, puis les outils de planification et de mise en œuvre de l'innovation (document d'analyse de la demande et cahier de charge) qui permettent de rendre compte de la démarche telle que planifiée, ainsi que les outils de collecte de données ayant permis de documenter la démarche telle que réalisée (journal de bord, courriels et traces de collaboration). Ensuite, les stratégies d'analyse sont abordées.

3.4.1 Partenaires

Plusieurs personnes ont participé au développement du module de formation et se sont avérées des partenaires privilégiés tout au long de la RD. Dès le départ, une approche de travail en partenariat a été adoptée pour faciliter la mise en œuvre du module, assurer la cohérence entre la démarche entreprise et les visées de la formation initiale en sexologie, ainsi que la pérennité du projet à la suite de cette première expérimentation. En d'autres termes, les recommandations évoquées, notamment par Smith (2011), ont été suivies et ce, par la mise en place de

mécanismes de sollicitation et de collaboration auprès d'autres enseignants universitaires, de la direction du programme et du département.

Ces partenaires au développement du module de formation ont donc été recrutés en fonction de deux critères d'inclusion :

- 1) Jouer un rôle de direction de 1^{er} cycle dans le département de sexologie de l'Université du Québec à Montréal;
- 2) Posséder une expertise en éducation à la sexualité en milieu scolaire ou en pédagogie universitaire.

Le « chapitre IV : Opérationnalisation » fait la description des partenaires recrutés et la description des grandes étapes de la démarche de développement telles que réalisées. Les outils de planification qui ont permis d'organiser ce travail collaboratif et les outils de collecte qui ont permis d'en garder les traces sont l'objet des deux sections suivantes.

3.4.2 Outils de planification

3.4.2.1 Analyse de la demande

L'analyse de la demande circonscrit la situation problématique par une observation des lacunes ou des besoins à combler (Van der Maren, 2003). Dans l'optique de rendre compte du processus de conception d'un objet éducatif performant, il est essentiel de documenter les besoins de formation visés, le contexte d'utilisation de l'objet, le public cible et le milieu d'implantation (Van der Maren,

2003). Il est également essentiel de décrire les besoins et les exigences de l'ensemble des partenaires impliqués dans la démarche (Depover et Marchand, 2002).

D'autres facteurs peuvent également avoir un effet majeur sur le développement et la mise en œuvre d'un objet pédagogique et doivent être abordés dans l'analyse de la demande. D'abord, pour être fonctionnel, l'objet pédagogique doit nécessairement être adapté à son contexte d'utilisation, ce qui exige une précision des conditions dans lesquelles il est intégré (Harvey, 2007). Le concept d'adaptation sous-entend un processus bidirectionnel où le contexte choisi doit permettre l'atteinte des visées pédagogiques, alors que la planification doit nécessairement tenir compte, à son tour, de ce même contexte, pour favoriser une mise en œuvre optimale. L'analyse de la demande contient également une analyse sommaire du public cible, ainsi qu'une analyse du milieu, celui dans lequel évoluent les participants.

En somme, si la problématique et la recension d'indicateurs praxiques et théoriques ont démontré la nécessité du développement d'un module de formation, un processus d'analyse de la demande permet de confronter les constats issus de la littérature avec les constats issus du « terrain ».

3.4.2.2 Cahier des charges

Le cahier des charges sert à rendre explicites et à partager les principaux éléments liés au développement de l'objet puis à son implantation (Harvey, 2007). Ce document permet de vérifier auprès des acteurs du projet et des partenaires si les besoins et exigences ont été bien saisis (Genest et Nguyen : voir Harvey, 2007), en présentant le but visé par l'analyse de la demande (Van der Maren, 2003).

Plusieurs modèles de cahiers des charges existent et varient en fonction des auteurs de la RD. Harvey (2007), dans le cadre de sa thèse, propose une synthèse de ce que doit contenir un cahier des charges, à partir des propositions d'une variété d'auteurs. Cette synthèse a été retenue de manière à produire un cahier des charges cohérent avec le modèle de RD adopté. Voici une synthèse des éléments intégrés à cet outil de planification selon Harvey (2007).

D'abord, le projet de développement doit être mis en contexte par une présentation du but, des objectifs, des extrants attendus, des activités à réaliser et des intrants possibles. Ensuite, le cahier des charges doit généralement présenter les conditions jugées nécessaires à la réussite du projet, ainsi que les contraintes et les risques possibles. Par exemple, cet outil permet de tenir compte des contraintes de temps, de coûts et de qualité par la considération des postulats théoriques liés à l'innovation pédagogique abordés dans le chapitre précédent. La faisabilité du projet est aussi analysée par l'entremise d'une évaluation des avantages, une vérification technique, un traitement des risques, une évaluation des coûts, ainsi qu'une détermination de la rentabilité et une vérification des ressources. Enfin, cet outil de planification se conclut par un devis concret qui intègre l'ensemble de ces considérations.

Tout comme pour l'analyse de la demande, le cahier des charges permet de dresser un portrait fidèle de la façon dont s'est déroulé le développement du module de formation. Les données mises en commun par le biais de ces deux outils de planification sont présentées au chapitre suivant.

3.4.3 Outils de collecte

Outre les outils de planification, d'autres outils ont été retenus pour conserver les traces des échanges, actions et réflexions des partenaires, comme le recommande Van der Maren (2003). Ces traces usuelles accessibles ont été colligées, dans la mesure où les outils de collecte de données ne perturbaient pas l'action (Van der Maren, 2003). À cette fin, seules les données invoquées ont été considérées, soit des données existantes indépendamment de la recherche menée. Toujours selon les recommandations de Van der Maren (2003), plusieurs sources de données ont été prises en considération, certaines se voulant officielles (comptes-rendus de réunions), d'autres officieuses (correspondance électronique) et personnelles (journal de bord).

3.4.3.1 Journal de bord

Le journal de bord est un instrument qui sert à noter les événements, les impressions et les sentiments qui émergent durant la démarche de recherche, afin de permettre de retrouver la dynamique du terrain et de reconstituer les atmosphères qui ont prévalu pendant la recherche (Savoie-Zajc, 2004). La définition de Baribeau (2005) nous éclaire davantage quant à la notion même de journal de bord et à sa pertinence scientifique :

Il existe, au cœur d'un processus de recherche, des activités méthodiques de consignation de traces écrites, laissées par un chercheur, dont le contenu concerne la narration d'événements (au sens très large; les événements peuvent concerner des idées, des émotions, des pensées, des décisions, des faits, des citations ou des extraits de lecture, des descriptions de choses vues ou de paroles entendues) contextualisée (le temps, les personnes, les lieux, l'argumentation) dont le but est de se souvenir des événements, d'établir un dialogue entre les

données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste et qui permet au chercheur de se regarder soi-même comme un autre. Cette instrumentation est essentielle pour assurer à la fois la validité interne et la validité externe du processus de recherche. (p.111-112)

Ainsi, à l'image des notes de terrain, il s'agit d'abord et avant tout de se souvenir des événements, quelle que soit leur nature, afin de rendre compte avec précision de la variation situationnelle (Baribeau, 2005). Cette collecte permettra, ultimement, une meilleure transférabilité des résultats, en plus de favoriser la validité interne en termes de crédibilité et de corroboration (Baribeau, 2005).

Un journal a été tenu au fil de la démarche, dans lequel ont été inscrites toutes les informations jugées potentiellement significatives quant au déroulement de l'ensemble du processus de la RD. Au total, des traces ont été recueillies sur une centaine de pages, incluant descriptions et amorces d'explications préliminaires des événements.

3.4.3.2 Comptes-rendus de réunions et correspondance électronique

Comme Harvey (2007) l'a réalisé, et s'inscrivant dans la même lignée que les traces « naturelles » évoquées par Van der Maren (2003), les données issues des comptes-rendus de réunions ainsi que de la correspondance électronique entre les partenaires ont été colligées. Ces traces, une fois analysées, permettent une vision séquencée de la grande majorité des échanges ayant eu lieu.

Les résumés d'une dizaine de rencontres et la correspondance regroupant plus de 200 courriels permettent de retracer les demandes de modifications et de bonifications, certains argumentaires et d'autres justifications relatives aux changements demandés ou apportés, en plus de nombreux commentaires,

propositions et encouragements. L'analyse de cette masse d'information permet, en complémentarité avec le journal de bord, d'expliquer les étapes de développement du module de formation et des éléments qui ont orienté le processus.

3.4.4 Analyse de données

Les constats tirés de l'« Origine de la recherche » et du « Cadre de référence » ont orienté l'analyse des données, collectées dans l'optique de documenter le processus de développement et de mise en œuvre du module de formation. Au niveau du développement, l'analyse de ces données a été guidée selon deux angles principaux : celui du fond, principalement au niveau du choix des compétences à développer, et celui de la forme, soit du respect des principes de la pédagogie universitaire qualifiée d'innovante. Ensuite, au niveau de la mise en œuvre, l'analyse a été orientée par les questions de Love (2004) qui concernent la population rejointe, l'adéquation entre ce qui était prévu et ce qui s'est déroulé, les variations entre les différents « lieux » de mise en œuvre, ainsi que les facteurs – principalement les obstacles – ayant modulé cette mise en œuvre. Ces questions ont guidé l'analyse et permis une description du processus de développement et de mise en œuvre de façon synchronique. Elles ont permis également de porter un regard précis sur les variables ayant pu influencer le projet et les conditions de production des effets (Champagne et al., 2009). L'analyse de ces traces offre la possibilité de dresser un portrait du processus, au moyen des décisions prises et partagées entre les partenaires, de leur justification, ainsi que de leur inscription dans le temps.

Les traces collectées dans le journal de bord, les courriels et les comptes rendus de réunions de travail ont été rassemblées, retranscrites et analysées en utilisant le logiciel QDA Miner©, logiciel qui permet de croiser aisément les données en

fonction de la source et du moment de la collecte. Inévitablement, ces données ont influencé le développement du module de formation au fur et à mesure du processus, et ce qui est présenté dans ce mémoire constitue une analyse a posteriori. Dans ce volumineux corpus de traces, n'ayant pas été nécessairement orientées en fonction des objectifs de recherche, seule les traces significatives quant aux angles d'analyse ont été retenues (Van der Maren, 2003).

En fonction des grandes étapes de l'analyse de contenu de Miles et Huberman (2003), une première condensation des données a été réalisée. Pendant cette étape, le codage et le groupement des données selon les thèmes repérés a eu lieu, afin de rendre opérationnel le traitement des données brutes. Cette codification a été réalisée selon une approche mixte interprétative, soit à partir d'une grille de codification élaborée au préalable mais laissant place à l'émergence de nouveaux codes. Ensuite, une première analyse a permis de réduire et de structurer les données, afin de les traiter efficacement. Le tableau 3.1 expose la grille finale de codification telle qu'utilisée à l'aide du logiciel d'analyse.

Tableau 3.1
Grille d'analyse pour les données issues du journal de bord, des comptes-rendus de réunions et de la correspondance électronique

Familles de codes	Codes
1. Le module de formation doit cibler... (<i>Besoin de formation et compétences professionnelles</i>)	1.1 Compétences ciblées 1.2 Savoirs essentiels
2. Le module de formation doit respecter... (<i>Principes de l'innovation pédagogique en enseignement supérieur</i>)	2.1 Principes socioconstructivistes 2.2 Approche par compétences 2.3 Modèles d'enseignement
3. Le module de formation doit tenir compte... (<i>Considérations pratiques – contexte</i>)	3.1 Programmation actuelle 3.2 Temps disponible 3.3 Modalités d'évaluation
4. Date (<i>Année-mois-jour</i>)	4.1 AAAA-MM-JJ
5. Évènements	5.1 Rencontre partenaires 5.2 Rencontre chargées de cours 5.3 Rencontre directrice 5.4 Rencontre participants
6. Population ciblée	6.1 Nb de participant pour chaque groupe / chaque séance
7. Modification à la planification	7.1 Gestion du temps 7.2 Gestion des ressources
8. Facteurs qui influencent la mise en œuvre	8.1 Facteurs liés à l'innovation pédagogique comme telle 8.2 Facteurs individuels 8.3 Facteurs interpersonnels 8.4 Facteurs organisationnels 8.5 Facteurs environnementaux

3.5 Méthodologie pour l'évaluation des effets du module de formation

Le troisième objectif de recherche s'inscrit dans une perspective plus classique, par un examen des relations entre une intervention et ses effets (Chen, 2005; Champagne et al., 2009). Tel que soulevé dans le chapitre précédent, l'évaluation des effets est menée sur une ligne de temps très courte, à partir de déterminants, dans l'idée d'orienter rapidement la prise de décisions des innovateurs (Chen, 2005). Ce type d'évaluation implique de se poser certaines questions, notamment le choix des déterminants à mesurer, ainsi que le moment et le contexte pour les mesurer (devis et modalités de collecte) (Champagne et al., 2009). Par la suite, les méthodes et les outils de mesure sont conçus et (ou) adaptés en fonction des décisions prises. Afin de préciser la méthodologie liée à ce troisième objectif, le devis d'évaluation, les hypothèses, la population à l'étude, le recrutement, les méthodes, ainsi que les outils de collecte de données et les mesures seront présentés.

3.5.1 Devis d'évaluation

Dans le champ de la pédagogie universitaire, Viau (2009) soutient que la meilleure stratégie d'évaluation pour connaître les effets d'une innovation pédagogique sur les étudiants consiste à faire au moins deux collectes de données, selon un devis avant-après. Dans ce cas-ci, le volet quantitatif est basé sur un modèle avant-après avec groupe témoin non équivalent (Contandriopoulos et al., 1990), alors que le volet qualitatif repose sur des entretiens semi-dirigés menés après le module de formation. Ces entretiens ont été menés pour comprendre comment et pourquoi certains effets ont pu se produire, et ce, en cohérence avec le modèle d'évaluation intégrée du processus et des effets de Chen (2005). Cette approche offre un moyen

privilegié d'accéder à l'expérience des participants en leur offrant un espace pour témoigner de leur vécu en fonction des situations ciblées (Poupart et al., 1997).

Ce devis vise à démontrer qu'il existe une différence après la participation à un programme et que cette différence n'est pas constatée dans le groupe qui n'a pas participé au module de formation (Haccoun et McDuff, 2009). Cela dit, ce type de devis, lorsqu'il est question d'une évaluation de programme, a ses limites, car il se heurte inévitablement à des obstacles techniques qui circonscrivent sa portée (Perret, 2009). Ainsi, une telle évaluation formative des effets peut être très utile pourvu qu'elle soit considérée pour ce qu'elle est : une approche clairement orientée par des visées de bonification et de compréhension (Chen, 2005). C'est ce qui permet une application « élastique » des méthodes évaluatives, mais qui limite la portée des résultats, principalement au niveau des conclusions liées à la mesure des effets (Chen, 2005).

Un maximum de précautions ont été prises afin d'assurer la validité interne et externe des données, ainsi que pour contrer les biais typiques aux méthodes de collectes quantitatives (Contandriopoulos et al., 1990) et qualitatives (Boutin, 1997, Poupart et al., 1997). En ce qui concerne la validité interne, la tenue d'entretiens a permis d'identifier les effets potentiels de l'histoire des participants, et les expériences extérieures au module qui pourraient expliquer les effets mesurés. Au niveau de la validité externe, les entretiens semi-dirigés ont été menés de manière à mieux documenter et nuancer les effets, en plus de permettre à l'intervieweuse de réduire l'effet des attentes par des directives claires concernant les visées de l'étude. Pour assurer la validité des données issues des entretiens, les directives de Boutin (1997) ont également été suivies. La même intervieweuse a mené les entretiens afin d'assurer que la mise en scène soit similaire pour tous les participants. De plus, des attitudes d'ouverture et de non-jugement ont été privilégiées, dans le cadre d'un

entretien où les interventions de l'interviewer étaient réduites au minimum (Boutin, 1997). Par souci de validité interne, en tant que candidate à la maîtrise, conceptrice et animatrice du module de formation, j'ai mené l'ensemble des entretiens pour assurer la qualité des informations recueillies et leur pertinence par rapport aux visées du projet. Néanmoins, ce choix implique un biais en raison de la proximité entre l'interviewer et le participant (Poupart et al., 1997), qui a pu être compensé par les données anonymes issues des questionnaires. Enfin, le recours à un cadre théorique solide et éprouvé, notamment en contexte de formation professionnelle, tend également à favoriser la validité externe des résultats.

3.5.2 Hypothèses

Pour mesurer les effets du module de formation dans un court délai, certains déterminants ont été privilégiés parce qu'ils permettaient de mesurer le changement d'état de la population ciblée suite à sa participation (Chen, 2005). En respectant le devis d'évaluation présenté, les déterminants sélectionnés pour les raisons soulevées dans le chapitre précédant ont été mesurés avant et après la participation au module de formation. Cela étant, le déterminant principal, soit l'intention, ainsi que les déterminants secondaires, soit l'attitude, la norme subjective et la perception de contrôle, ont été conceptualisées en fonction de trois comportements professionnels qui permettaient de témoigner du développement des compétences ciblées par le module de formation. Ces comportements professionnels sont :

- 1) Collaborer avec les autres membres de l'équipe-école en vue de la définition des orientations ainsi que de l'élaboration et de la mise en œuvre de projets en matière d'éducation à la sexualité;

- 2) Choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences en matière d'éducation à la sexualité;
- 3) Interpréter de façon critique les éléments du *Programme de formation de l'école québécoise* compatibles avec l'éducation à la sexualité.

Ainsi, le libellé de ces comportements reflète les compétences ciblées par la formation et explicitées au chapitre qui suit. Brièvement, ils représentent ce qu'un sexologue doit être apte à accomplir pour traiter les situations professionnelles spécifiques aux démarches d'éducation à la sexualité en milieu scolaire. Suivant cette logique, l'intention d'adopter chacun de ces trois comportements a été mesurée, ainsi que la perception de contrôle, l'attitude, et la norme subjective à leur égard (Ajzen, 1991). Force est de croire que l'augmentation de la perception de contrôle par rapport à un comportement professionnel, le développement d'une attitude plus positive à l'égard de ce comportement, ainsi qu'une norme subjective plus favorable à l'idée d'adopter ce comportement – et ce, à la suite de la participation au module de formation – témoigneraient d'un gain notable pour les étudiants à l'égard des compétences ciblées.

Enfin, toujours de manière à mesurer les effets de la participation au module de formation sur les étudiants, la perception du niveau de connaissance des principaux savoirs essentiels – liés à chacune des compétences ciblées par le module de formation – a aussi fait l'objet de mesures. Dans ce cas-ci, il s'agit davantage d'une mesure de contrôle que d'un indicateur de progrès ou d'effet, principalement si l'on veut tenir compte de la critique selon laquelle les innovations pédagogiques qui s'inscrivent dans une approche par compétences nuirait à l'acquisition de connaissances déclaratives (Dochy et al., 2003; Galand et Frenay, 2005).

Pour mieux circonscrire la mesure de ces déterminants, le tableau 3.2 présente les hypothèses concernant les effets susceptibles d'avoir été induits par la participation au programme.

Tableau 3.2
Hypothèses liées à chaque résultat-indicateur mesuré

Déterminants	Hypothèses ⁸
1. Intention	<p>1.1 L'intention d'adopter chacun des 3 comportements professionnels ciblés augmentera après la participation au module de formation.</p> <p>1.2 L'intention d'adopter chacun des 3 comportements professionnels ciblés sera plus élevée dans le groupe expérimental que dans le groupe témoin.</p> <p>1.3 L'intention d'adopter chacun des 3 comportements professionnels ciblés sera plus élevée dans le groupe ayant participé au Volet B⁹ que dans le groupe ayant participé au Volet A.</p>
2. Perception de contrôle	<p>2.1 La perception de contrôle à l'égard des 3 comportements professionnels ciblés augmentera après la participation au module de formation.</p> <p>2.2 La perception de contrôle à l'égard des 3 comportements professionnels ciblés sera plus élevée dans le groupe expérimental que dans le groupe témoin.</p> <p>2.3 La perception de contrôle à l'égard des 3 comportements professionnels ciblés sera plus élevée dans le groupe ayant participé au Volet B que dans le groupe ayant participé au Volet A.</p>
3. Attitude	<p>3.1 L'attitude face aux 3 comportements professionnels ciblés sera plus favorable suite à la participation au module de formation.</p> <p>3.2 L'attitude face aux 3 comportements professionnels ciblés sera plus élevée dans le groupe expérimental que dans le groupe témoin.</p> <p>3.3 L'attitude face aux 3 comportements professionnels ciblés sera plus élevée dans le groupe ayant participé au Volet B que dans le groupe ayant participé au Volet A.</p>
4. Norme subjective	<p>4.1 La norme subjective à l'égard des 3 comportements professionnels ciblés sera plus favorable après la participation au module de formation.</p> <p>4.2 La norme subjective à l'égard des 3 comportements professionnels ciblés sera plus élevée dans le groupe expérimental que dans le groupe témoin.</p> <p>4.3 La norme subjective à l'égard des 3 comportements professionnels ciblés sera plus élevée dans le groupe ayant participé au Volet B que dans le groupe ayant participé au Volet A.</p>

⁸ Cela indique que l'hypothèse est nulle pour l'ensemble des déterminants et qu'il n'y aurait pas de différence dans la mesure avant et après la participation au module de formation.

⁹ Le contexte de développement du module de formation a mené à sa division en deux volets complémentaires. La description de ces volets, les détails liés à leur planification et à leur mise en œuvre, sont abordés dans le chapitre suivant.

Tableau 3.2 (suite)

Hypothèses	
5. Perception du niveau de connaissance	5.1 La perception du niveau de connaissance lié aux 3 comportements professionnels ciblés augmentera après la participation au module de formation.
	5.2 La perception du niveau de connaissance lié aux 3 comportements professionnels ciblés sera plus élevée dans le groupe expérimental que dans le groupe témoin.
	5.3 La perception du niveau de connaissance lié aux 3 comportements professionnels ciblés sera plus élevée dans le groupe ayant participé au Volet B que dans le groupe ayant participé au Volet A.

Maintenant que le devis d'évaluation et les déterminants ont été abordés, les prochaines sections vont nous éclairer sur la population à l'étude et les modalités de recrutement.

3.5.3 Population à l'étude

De manière à documenter la satisfaction et les déterminants, les participants devaient être des étudiants inscrits au baccalauréat en sexologie, susceptibles de s'intéresser au milieu scolaire soit comme milieu de stage ou comme milieu de travail. Pour des raisons abordées dans le chapitre portant sur l'opérationnalisation, ce sont les étudiants inscrits au cours SEX2207 *Laboratoire d'initiation aux méthodes et techniques d'intervention sexologique éducative et préventive* qui ont été ciblés dans la démarche. Ce cours obligatoire, dispensé pendant la session d'hiver, en deuxième année (selon un parcours classique de trois ans), est un préalable au stage en milieu de pratique qui se déroule en troisième année de formation. Un groupe d'étudiants de première année au baccalauréat en sexologie a également été sollicité afin de servir de groupe témoin pour le volet quantitatif de l'évaluation formative des effets du module sur les participants. Cet échantillon de convenance n'a pas été retenu au hasard, mais découle de l'analyse de la demande réalisée en collaboration avec les partenaires.

Certaines modalités de sélection des participants ont également été respectées, ces dernières découlant principalement du contexte de mise en œuvre et d'un souci de faisabilité (voir section 3.5.4).

L'opérationnalisation de l'ensemble de la démarche est présentée au chapitre suivant. Mais afin de rendre plus compréhensible au lecteur la mise en œuvre du module, ainsi que de la collecte de données, le tableau 3.3 propose, quant à lui, une description succincte de la démarche telle qu'elle s'est déroulée. Pour des raisons qui seront explicitées ultérieurement, le module de formation s'est divisé en deux volets : l'un offert en classe à l'ensemble des étudiants inscrits au cours SEX2207 (Volet A), et l'autre, facultatif, uniquement proposé aux étudiants intéressés par le milieu scolaire (Volet B). Ces modalités de mise en œuvre ont orienté le devis d'évaluation en permettant une comparaison entre trois différents groupes : le groupe témoin (étudiants de 1^{ère} année), le groupe d'étudiants ayant participé au Volet A, et le groupe d'étudiants ayant participé aux volets A et B.

Tableau 3.3
Déroulement de la collecte de données

	sem.1	Volet A 1h30-sem.1	Volet A 2h30 - sem.2	Volet A 2h -sem.3	sem.3	Volet B 7h- sem.3	sem.15	Après la session
Participants au Volet A (n=93)	Pré-test	X	X	X	Post-test		Post- post-test	
Participants au Volet B (n=7)	Pré-test	X	X	X	Post-test	X	Post- post-test	Entretiens
Groupe témoin (n=29)	Pré-test				Post-test		Post- post-test	

À la session d'hiver 2010, un nombre maximum d'étudiants étaient inscrits au cours SEX2207, soit 39 étudiants par groupe-classe pour une population totale de 117 étudiants. L'ensemble de ces étudiants a été ciblé par le Volet A du module de

formation. Considérant les absents, les abandons et autres facteurs pouvant expliquer l'absence des étudiants, 93 ont participé au Volet A et 7 ont participé au Volet B. Pour sa part, le groupe d'étudiants de première année qui formaient le groupe témoin était composé de 29 étudiants. Inévitablement, le groupe témoin et le groupe expérimental ne sont pas équivalents. D'abord parce qu'il s'agit d'un échantillon de convenance, et parce que le parcours universitaire des étudiants en première année ne peut être comparable à celui des étudiants en deuxième année. Ce choix découle des discussions entre les partenaires au projet et de la réflexion entourant les dimensions éthiques de la démarche. Il semblait injuste de ne pas offrir à l'ensemble des étudiants de deuxième année une formation équivalente. Les résultats ont été nuancés en fonction de ce choix et de ses limites inhérentes.

3.5.4 Recrutement

Les modalités de recrutement ont été déterminées en fonction des visées pédagogiques poursuivies par le module de formation ainsi que par certains facteurs de faisabilité. Ces modalités ont été discutées et entendues entre les partenaires pour ne pas nuire au parcours de formation régulier des étudiants inscrits au cours SEX2207, ni à la tâche enseignante des chargés de ce cours. Les modalités de recrutement associées au Volet A et au Volet B du module de formation sont présentées distinctement. Une fois de plus, les explications qui relèvent de la mise en œuvre de ces deux volets sont présentées au chapitre suivant.

3.5.4.1 Modalités de recrutement associées au Volet A du module de formation

Pour le Volet A du module de formation, les activités d'apprentissage ont été directement incluses dans les trois premiers cours de la session d'hiver 2010 pour permettre à l'ensemble des étudiants présents en classe d'y participer. Ainsi, tous les étudiants inscrits et présents lors de ces six heures offertes en trois sessions étaient « recrutés » et invités à remplir les questionnaires. Pour donner l'opportunité à l'ensemble des étudiants d'amorcer le développement des compétences ciblées par le module de formation, et en cohérence avec les recommandations émises par certains partenaires au projet – notamment la direction du programme –, aucun critère d'exclusion n'a été émis.

3.5.4.2 Modalités de recrutement associées au Volet B du module de formation

Pour ce qui est du Volet B du module de formation, les étudiants du cours SEX2207 ont été sollicités en fonction de différents critères d'inclusion et, principalement, en fonction de leur intérêt pour l'intervention en milieu scolaire. Pour participer, ils devaient : 1) être disponibles pour une durée de sept heures, un samedi, lors de la troisième semaine de la session d'hiver 2010; 2) former une équipe de travail afin de réaliser les activités d'évaluation prévues dans le cadre du cours SEX2207 avec d'autres participants au Volet B; 3) et réaliser ces activités d'évaluation par des productions en lien avec le milieu scolaire, de façon à réinvestir les apprentissages réalisés.

Lors de la première semaine de cours, les étudiants étaient invités à s'inscrire en remplissant un formulaire en ligne. De plus, un courriel leur était envoyé avec l'ensemble des informations concernant ce deuxième volet, soit les objets

d'apprentissage visés, le moment, le lieu et la durée de la formation, les critères d'inclusion, ainsi qu'un hyperlien pour s'inscrire. Outre ces deux stratégies de recrutement, les étudiants n'ont fait l'objet d'aucune pression et, à maintes reprises, il a été mentionné que le fait de participer au Volet B n'avait aucune incidence sur la notation du cours SEX2207. De l'ensemble de cette cohorte, un échantillon de sept étudiants a participé au Volet B du module de formation. Les raisons de ce faible taux de participation seront abordées dans le « chapitre 4 : Opérationnalisation ».

3.5.5 Méthodes de collecte

Avant la première session du module de formation, c'est-à-dire au début de la première semaine du cours SEX2207, les chargées de cours des trois groupes ont expliqué oralement le projet de recherche développement, puis distribué un formulaire d'information et de consentement (Appendice A), ainsi qu'un questionnaire pré-test (Appendice B) à chaque étudiant présent dans la classe. Les explications relatives à la confidentialité et à l'anonymat y étaient exposées clairement et réitérées oralement afin de favoriser le consentement éclairé des étudiants quant à leur participation au projet. Ce questionnaire était complété durant la première heure de cours, tandis que le Volet A du module de formation débutait après la pause, soit durant la deuxième moitié du cours.

À la fin de la troisième session du Volet A du module de formation, un deuxième questionnaire (post-test) (Appendice B) a été distribué à l'ensemble des étudiants selon les mêmes modalités que lors de la passation du questionnaire pré-test. Néanmoins, le questionnaire était complété durant la deuxième moitié du cours, alors que le Volet A était terminé et que la formatrice avait quitté le local. Ce troisième questionnaire visait à documenter les effets et la satisfaction à l'égard du Volet A du

module de formation. Enfin, durant la quinzième semaine de cours, un troisième questionnaire, soit un post-test différé (post-post-test) (Appendice B) a été distribué dans les mêmes conditions qu'à l'occasion du deuxième temps de collecte. Ce troisième questionnaire visait à documenter les effets du module de formation et la satisfaction à l'égard du Volet B pour les 7 participants concernés.

De façon parallèle, le groupe témoin a rempli, suivant les mêmes modalités de passation, les trois questionnaires (à l'exception de la section portant sur les mesures de satisfaction) (Appendice C). Pour le groupe expérimental, comme pour le groupe témoin, les questionnaires ont pu être jumelés grâce à un code non nominal recomposable.

Après la passation du questionnaire post-post-test, les sept étudiants ayant participé au Volet B du module de formation ont été invités à venir réaliser un entretien semi-dirigé d'une durée d'une heure. Six ont accepté de participer à l'entretien qui avait lieu dans un local de la Chaire de recherche du Canada en éducation à la santé, située à l'UQAM. Le moment pour réaliser cet entretien était choisi en fonction de la disponibilité des participants. Avant de commencer l'entretien, le formulaire de consentement signé était revu et les directives étaient répétées de manière à s'assurer que le consentement était toujours libre et éclairé. Les entretiens étaient enregistrés à l'aide d'une enregistreuse électronique.

3.5.6 Outils de collecte

Pour atteindre le deuxième objectif de recherche, les outils de collecte de données correspondent aux questionnaires pré-test, post-test et post-post-test

(Appendice B), ainsi qu'à une grille d'entretien semi-dirigé (Appendice D). Les prochains paragraphes abordent les décisions relatives à la conception de ces outils.

3.5.6.1 Questionnaires

Par souci de cohérence avec le module de formation évalué, toutes les échelles de mesure sont originales. Elles ont été élaborées selon les grandes étapes proposées par Selltitz, Wrightsman et Cook (1977). Premièrement, il a été question de décider du contenu des questions en ciblant l'information à chercher (déterminants) et en s'inspirant du modèle théorique d'Ajzen (1991) et d'échelles existantes (Albe et Simonneaux, 2002; Lagabriele et al., 2008). Deuxièmement, la formulation des questions a été faite de manière à diminuer les risques d'interprétations plurielles ou d'un niveau de langage inadéquat de la part des participants (Selltitz, Wrightsman et Cook, 1977). Troisièmement, nous nous sommes questionnés sur la forme que devraient prendre les échelles de réponse. À l'exception de quelques questions ouvertes, l'échelle ordonnée a été retenue pour mesurer le degré d'accord face à l'ensemble des énoncés. Quatrièmement, dans l'optique de développer un outil convivial, l'ordre des questions a été conçu de manière à présenter d'abord les questions les plus simples, qui favorisent l'aisance, et de manière à regrouper les questions portant sur un même thème (Selltitz, Wrightsman et Cook, 1977).

Le questionnaire pré-test est composé de trois sections. La première section comprend des questions visant à recueillir les données sociodémographiques, ainsi que quelques mesures de contrôle en lien avec le degré de familiarité avec l'animatrice du module de formation et les thèmes abordés. La seconde section comporte une échelle de mesure permettant d'évaluer la perception du niveau de

connaissance relativement aux objets d'apprentissage ciblés par le module de formation. La troisième section demande aux participants de faire part de leurs croyances saillantes¹⁰ en rapport aux trois comportements professionnels abordés, puis propose des énoncés qui visent la mesure de l'intention, l'attitude, la norme subjective et la perception de contrôle à l'égard de ces mêmes comportements.

Le questionnaire post-test contient quatre sections. La première section mesure la présence des participants aux trois sessions du Volet A du module de formation, et documente les raisons de la non-participation au Volet B. La deuxième et la troisième section contiennent des échelles de mesure identiques au pré-test – en lien avec la perception du niveau de connaissance et la mesure de l'intention et de ses déterminants – en rapport aux trois comportements professionnels. Enfin, la dernière section vise l'évaluation de la satisfaction des participants quant au Volet A du module de formation.

Il y a deux versions du questionnaire post-post-test (semaine 15). La première version, distribuée à l'ensemble des participants, ne contient que les mesures liées à la perception du niveau de connaissance, et la mesure de l'intention et de ses déterminants. La deuxième version, destinée uniquement aux participants du Volet B, contient une section de plus, qui vise l'évaluation de la satisfaction par rapport au second volet du module de formation.

¹⁰ Les croyances saillantes n'ont pas fait l'objet d'analyses, dans le cadre de ce mémoire, car elles n'apportaient que très peu d'informations relatives aux objectifs de recherche poursuivis. Toutefois, cette analyse a fait l'objet d'une communication scientifique lors du congrès de l'ACFAS (Mathieu-C., 2012).

Pour ce qui est des questionnaires distribués au groupe témoin, ils sont tous les trois identiques à ceux distribués aux groupes expérimentaux, sauf qu'ils ne contiennent pas de section visant la mesure de la satisfaction.

3.5.6.2 Entretiens semi-dirigés

Pour faciliter la collecte de données, les grandes lignes de l'entretien semi-dirigé ont été tracées et organisées dans une grille précisant l'ensemble des dimensions à aborder et systématisant le déroulement, d'un participant à l'autre (Deslauriers, 1991). La grille d'entretien a été élaborée en cohérence avec les principes de l'approche mixte et le désir de collecter des données complémentaires, et en fonction du modèle théorique d'Ajzen (1991) et des dimensions autrement documentées par le questionnaire. L'entretien visait à parfaire la compréhension des données quantitatives, à l'égard du niveau de satisfaction et de l'intention d'adopter les trois comportements professionnels retenus aux fins de mesure.

Concrètement, la grille d'entretien semi-dirigé est composée de plusieurs questions et sous-questions. Il s'agit de questions ouvertes et centrées sur différentes dimensions liées au module de formation, à l'expérience du participant et à la perception qu'il en a (Boutin, 1997). Ces questions se divisent en trois sections. La première aborde l'expérience telle que perçue en lien avec le module de formation. La deuxième aborde la perception des effets découlant de la formation en lien avec les connaissances et les variables issues du modèle théorique du comportement planifié (Ajzen, 1991). La troisième permet d'approfondir avec les participants leur perception de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire. Plusieurs reformulations sont indiquées sur la grille d'entretien de manière à faciliter la compréhension des questions chez les participants et à utiliser un langage adapté. De plus, si aucune

directive ne figure clairement sur la grille d'entretien à cet égard, les participants étaient invités à transmettre tout commentaire sur la satisfaction face au module de formation et toutes recommandations concernant l'idée d'une mise en œuvre ultérieure.

3.5.7 Mesures

Dans cette dernière section, les déterminants liés à chacune des hypothèses sont définis opérationnellement, et des précisions sont apportées quant à la façon dont ils ont été mesurés à l'aide des outils de collecte de données. En plus de ces déterminants, les mesures liées à la satisfaction sont abordées, ainsi que certaines variables descriptives et de contrôle intégrées dans les questionnaires.

3.5.7.1 Mesures liées aux déterminants

3.5.7.1.1 Intention

Pour mesurer l'intention, Ajzen et Fishbein (1980 : voir Gagné et Godin, 1999) indiquent que le comportement en question doit être clairement défini en précisant l'action, l'objet, le contexte et le temps. L'action doit faire référence à un verbe qui sera dirigé vers un objet, en plus de témoigner d'un comportement personnel et non pas d'un comportement en général (Gagné et Godin, 1999). De plus, la prédiction d'un comportement sera plus exacte si le contexte et le moment où le comportement se déroule sont précisés. Suivant ces instructions, les trois comportements professionnels ont été définis de la manière suivante dans le questionnaire :

- 1) « Si je réalisais mon stage en milieu scolaire et que je collaborais avec les membres de l'équipe-école dans le but de réaliser un projet d'intervention en matière d'éducation à la sexualité... » (partenariat)
- 2) « Si je réalisais mon stage en milieu scolaire et que je choisissais des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences en matière d'éducation à la sexualité... » (approche par compétences et modèles d'enseignement)
- 3) « Si je réalisais mon stage en milieu scolaire et que je devais interpréter de façon critique les éléments du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) compatibles avec l'éducation à la sexualité... » (ancrages de l'éducation à la sexualité dans le PFEQ)

L'intention est généralement mesurée par des énoncés débutant par des verbes tels qu' « avoir l'intention de » ou « prévoir ». Si un item peut suffire à mesurer l'intention, utiliser plus d'un item est généralement recommandé, comme c'est le cas pour l'attitude, la norme subjective et la perception de contrôle (Gagné et Godin, 1999). Il s'agit d'énoncés comme « Je prévois collaborer avec les membres de l'équipe-école », pour lesquels les participants devaient se prononcer en signifiant leur degré d'accord. Ce degré d'accord vis-à-vis de chaque énoncé était mesuré à l'aide d'une échelle ordinale, c'est-à-dire allant de 0 à 10, (0) signifiant que le participant n'est pas du tout en accord et (10) que le participant est tout à fait en accord avec l'énoncé. En utilisant une échelle ainsi chiffrée, il était possible de supposer un écart constant entre chacun des choix de réponse, ce qui a permis le calcul d'un score moyen global et de tests statistiques. Suivant cette logique, un score moyen d'intention pour chaque comportement a été calculé, pour lequel (0) signifie une évaluation de son intention à adopter le comportement qui est nulle et (10) signifie une évaluation de son degré d'intention élevée. Le tableau 3.4, qui indique la consistance interne des échelles liées à l'intention et à ses déterminants – pour chacun

des comportements professionnels et pour les trois temps de collecte – est situé à la fin de cette section.

3.5.7.1.2 Attitude

Pour mesurer l'attitude, il est possible d'utiliser des différenciateurs sémantiques ou des échelles ordinales (Gagné et Godin, 1999). Par souci de cohérence, le même type d'énoncés et d'échelles a été utilisé pour les trois déterminants de l'intention, soit l'échelle ordinale allant de (0), signifiant que le participant n'est pas du tout en accord, à (10), signifiant que le participant est tout à fait en accord avec l'énoncé. Un score moyen pour l'attitude a donc pu être calculé à l'image du score moyen calculé pour l'intention (voir le tableau 3.4 pour la consistance interne).

Les énoncés étaient de type : « Je serais ouvert(e) à choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences »; « Je serais favorable à choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences »; ainsi que « Je trouverais que choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences est une bonne idée ».

3.5.7.1.3 Norme subjective

En ce qui concerne la norme subjective, les échelles ordinales sont couramment utilisées. Encore une fois, elles visaient à mesurer le degré d'accord à l'égard d'énoncés. Il est également essentiel de noter que si la valeur prédictive des trois construits théoriques peut varier en fonction du comportement, du contexte et des participants à l'étude, la norme subjective s'avère un prédicteur peu ou pas efficace

de l'intention, dans la plupart des cas, ou du moins en comparaison avec l'attitude et la perception de contrôle (Ajzen, 1991). Dans ce cas-ci, ce déterminant a été intégré au questionnaire, bien qu'il était entendu d'emblée qu'il ne permettrait probablement pas de témoigner d'un effet du module de formation sur les étudiants participants.

Pour mesurer cette variable, trois énoncés par comportement professionnel ont été proposés et la même échelle ordinale a été utilisée. Elle permettait le calcul d'un score moyen au même titre que les autres déterminants (voir le tableau 3.4 pour la consistance interne).

3.5.7.1.4 Perception de contrôle

Comme pour les deux autres déterminants de l'intention et l'intention elle-même, les échelles ordinales sont couramment utilisées pour mesurer la perception de contrôle (Gagné et Godin, 1999). En ce sens, trois énoncés par comportement professionnel, ainsi que la même échelle ordinale ont été utilisés afin de mesurer ce déterminant. Des scores moyens ont été calculés pour chacun des comportements (voir le tableau 3.4 pour la consistance interne).

Tableau 3.4
 Consistance interne : Échelles liées à la mesure de l'intention
 et ses déterminants pour les trois comportements professionnels ciblés
 par le module de formation

Variables mesurées	Nb d'items	A de Crombach		
		pré-test	post-test	post- post-test
Partenariat				
- Attitudes	3	0,88	0,95	0,90
- Norme sociale	3	0,84	0,95	0,89
- Perception de contrôle	3	0,75	0,91	0,89
- Intention	3	0,89	0,89	0,90
Approche par compétences et modèles d'enseignement	3	0,83	0,92	0,87
- Attitudes	3	0,91	0,91	0,87
- Norme sociale	3	0,85	0,94	0,91
- Perception de contrôle	3	0,88	0,92	0,95
- Intention				
Ancrages dans le PFEQ				
- Attitudes	3	0,91	0,89	0,94
- Norme sociale	3	0,94	0,97	0,94
- Perception de contrôle	3	0,91	0,94	0,96
- Intention	3	0,93	0,92	0,95

3.5.7.1.5 Perception du niveau de connaissance

La connaissance fait référence à un ensemble de données qui forment un savoir (Legendre, 2005). Pour en vérifier l'acquisition, on fait principalement appel aux tests de connaissances qui portent sur la matière elle-même et sur des travaux pratiques et exercices qui s'y rattachent (Legendre, 2005). Dans le cas présent, les connaissances ont été mesurées dans l'idée de fournir une indication quant aux progrès perçus suite au programme plutôt que selon un principe de mesure de performance. L'échelle de

mesure porte donc sur une estimation par le participant de son degré de connaissances vis-à-vis des savoirs essentiels liés à chacune des compétences ciblées.

Dans les trois questionnaires, l'échelle de mesure permettant d'évaluer la perception du niveau de connaissance comporte trois sous-échelles qui abordent les points suivants : le partenariat (4 énoncés), l'approche par compétences et les modèles d'enseignement associés (5 énoncés), ainsi que les ancrages de l'éducation à la sexualité dans le PFEQ (4 énoncés). Au total, l'échelle comprend 13 énoncés, chacun mesuré selon une échelle ordinale. Ainsi, les participants étaient invités à estimer leur degré d'accord vis-à-vis de chacun des énoncés en inscrivant un chiffre de 0 à 10, (0) signifiant que le participant n'est pas du tout en accord avec le fait qu'il possède les éléments de connaissances indiqués dans l'énoncé, et (10) que le participant est tout à fait en accord avec le fait qu'il connaît les éléments de connaissances indiqués dans l'énoncé. À partir d'une telle échelle, un score moyen global de perception du niveau de connaissance a pu être calculé, ainsi qu'un score moyen spécifique à chaque sous-échelle, pour lequel (0) signifie une évaluation de son niveau de connaissance qui est nulle, et (10) signifie une évaluation de son niveau de connaissance qui est élevée. Le tableau 3.5 présente la consistance interne pour chacune des sous-échelles, pour les trois temps de collecte.

Tableau 3.5
Consistance interne : Échelle liée à la perception du niveau de connaissance

Variables mesurées	Nb d'items	A de Crombach		
		pré-test	post-test	post- post-test
Partenariat	4	0,84	0,94	0,91
Approche par compétences et modèles d'enseignement	5	0,83	0,95	0,90
Ancrage de l'éducation à la sexualité dans le PFEQ	4	0,92	0,96	0,96

3.5.7.2 Mesures liées à la satisfaction

Une des mesures fréquemment utilisées dans le cadre d'études évaluatives est le degré de satisfaction par rapport au programme (Chen, 2005; Love, 2004). Ce, essentiellement parce qu'il s'agit d'un indicateur privilégié lorsqu'il est question de réfléchir à la transférabilité de l'innovation auprès d'autres groupes et dans d'autres contextes de formation. Dans ce cas-ci, la satisfaction a été mesurée dans l'optique de fournir des indications utiles à la bonification du module de formation et de documenter les éléments pouvant favoriser ou nuire à la mise en œuvre d'une innovation pédagogique en enseignement supérieur. Par satisfaction, on entend le degré d'appréciation des facettes spécifiques du module de formation, notamment le déroulement, les activités d'apprentissage, les ressources humaines (ex. animation) ou les ressources matérielles (ex. support didactique), ainsi que de la formation de façon globale.

Ainsi, l'échelle de mesure liée à la satisfaction était présentée uniquement dans le questionnaire post-test pour le Volet A et dans le questionnaire post-post-test pour le

Volet B, et seulement dans les questionnaires destinés aux groupes expérimentaux. Pour le volet A, l'échelle était composée de seize énoncés, comme « Je suis satisfait(e) de la formation que j'ai reçue » et « Les formules pédagogiques utilisées ont favorisé mon apprentissage ». Chaque énoncé était mesuré à l'aide d'une échelle ordinale similaire à celle utilisée pour les déterminants, c'est-à-dire allant de 0 à 10, (0) signifiant que le participant n'est pas du tout en accord et (10) que le participant est tout à fait en accord avec l'énoncé. Dans ce cadre, un score moyen de (0) évoque une très pauvre satisfaction à l'égard de la formation, alors que (10) évoque une très grande satisfaction envers cette dernière. De plus, une question spécifique à la durée de la formation était posée, soit « La durée de la formation était-elle adéquate? », pour laquelle les participants étaient invités à répondre par le biais d'une échelle de Lickert allant de (1) trop courte à (5) trop longue.

En plus de ces énoncés, les questionnaires comprenaient des questions ouvertes, reprises lors de l'entretien et permettant de saisir les points forts et les points à travailler pour les deux volets du module de formation. Les participants étaient invités à développer à partir de : « Ce que vous avez le plus appris »; « Ce que vous avez le plus aimé »; « Ce que vous avez le moins aimé ». Un espace était également réservé pour les commentaires et suggestions dans chaque questionnaire.

3.5.7.3 Variables descriptives

En plus des échelles utilisées pour mesurer les effets, certaines données sociodémographiques ont été recueillies. Elles l'ont été par le biais du questionnaire et de certaines variables de contrôle à l'égard du parcours scolaire et de la connaissance des personnes impliquées dans le projet.

Au niveau des variables sociodémographiques, le sexe était demandé (femme =1; homme =2), la date de naissance de manière à obtenir l'âge; la langue parlée à la maison (français =1; anglais =2; autres =3). Pour ce qui est des variables liées au statut scolaire, il était demandé d'inscrire le nom de l'enseignant du cours dans lequel le questionnaire était complété (enseignant 1 =1; enseignant 2 =2; enseignant 3=3; enseignant contrôle = 4) et la journée durant laquelle le cours était dispensé (lundi =1; mardi =2, mercredi = 3; vendredi =5). Ensuite, les participants indiquaient le nombre de sessions complétées jusqu'à ce jour au baccalauréat en sexologie, en considérant la session durant laquelle ils remplissaient le questionnaire.

Deux questions étaient posées quant à leur carrière universitaire et professionnelle : « À la suite de l'obtention de votre baccalauréat, que prévoyez-vous faire? » (travailler dans un domaine exclusivement lié à la sexologie =1; travailler dans un domaine, peu importe lequel =2; travailler dans un autre domaine que celui de la sexologie =3; poursuivre à la maîtrise recherche-intervention =4; poursuivre à la maîtrise en clinique =5; poursuivre mes études dans un autre domaine (précisez) = 6; je ne sais pas encore = 7; autre =8...); et « Nommez par ordre de priorité, un ou des milieux de stage ou de travail qui vous intéressent » (trois choix maximum pouvaient être inscrits).

Enfin, des variables de contrôle étaient mesurées grâce aux questions suivantes : « À la session d'automne 2009, avez-vous suivi le cours SEX2104? » (1=oui; 2=non); « Indiquez dans quelle mesure vous avez apprécié ce cours (SEX2104) en inscrivant un chiffre de 0 à 10 » (0= pas du tout apprécié et 10= vraiment apprécié). Dans le même ordre d'idées, la question suivante était posée : « Lors de la session d'automne 2009, avez-vous entendu parler d'une formation... a) qui serait animée par Sara Mathieu-C (1= oui; 2= non); b) qui aborderait le partenariat (1= oui; 2= non); c) qui aborderait le milieu scolaire (1= oui; 2= non) ». Ces questions visaient à vérifier si

certaines mesures incitatives auraient pu influencer le taux de participation au Volet B, notamment notre présence, en tant que candidate, dans le cours SEX2104 à la session d'automne 2009. Cela étant, les résultats n'ont révélé aucune différence significative à cet égard.

Dans le questionnaire post-test uniquement, seule la question concernant la journée lors de laquelle le questionnaire était distribué a été posée à nouveau par mesure de contrôle. Une question permettant de mesurer le taux d'exposition au Volet A du module de formation a été posée : « Cochez chacune des rencontres auxquelles vous avez participé. » (semaine #1 =1; semaine #2 =2 et semaine #3 =3). Enfin, les raisons de la non-inscription étaient explorées par le biais d'une question ouverte : « Êtes-vous inscrit(e) à la formation complémentaire (Volet B) qui se déroulera samedi le 30 janvier 2010? Si non, quelle est, ou quelles sont, les raisons pour lesquelles vous ne vous êtes pas inscrit(e) au Volet B de la formation? ».

Dans le questionnaire post-post-test, la question concernant la journée lors de laquelle le questionnaire était distribué était posée à nouveau, toujours par mesure de contrôle. De plus, une question était posée concernant une formation extérieure au présent projet, mais abordant également l'éducation à la sexualité en milieu scolaire, de manière à mesurer les effets potentiels de cette dernière sur les résultats.

3.5.8 Analyse des données

Comme il s'agit d'un devis concomitant triangulé, l'analyse se veut une lecture basée sur la convergence et la correspondance des données quantitatives et qualitatives (Pluye et al., 2010), dans l'idée d'optimiser le potentiel explicatif de la recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). En considérant cette orientation pour la

mise en commun des données, la description des analyses quantitatives menées est abordée distinctement de celle des analyses qualitatives. Cela simplifie la lecture. Néanmoins, les résultats de ces analyses seront pour leur part présentés de façon intégrée.

3.5.8.1 Analyse des données quantitatives

La saisie des données issues des questionnaires, ainsi que leur analyse, ont été réalisées à partir du logiciel SPSS-PC version 15 (Statistical Package for Social Science©). Les analyses ont été menées en trois étapes : 1) vérifier la consistance interne des échelles développées à l'aide du calcul du coefficient alpha de Cronbach; 2) produire des statistiques descriptives pour l'ensemble des variables; 3) réaliser des scores et des tests d'hypothèses pour évaluer les effets de la formation.

Consistance interne des échelles

La consistance interne des échelles présentées pour les questionnaires a été vérifiée par le calcul du coefficient alpha de Cronbach. Cette analyse de fiabilité a permis de s'assurer que toutes les échelles et sous-échelles démontraient minimalement une consistance interne de 0,60. Considérant la taille réduite des échelles, de tels indices témoignent d'une excellente cohérence interne.

Statistiques descriptives

Afin de déterminer le profil des participants, des fréquences et des proportions ont été réalisées sur les variables discrètes, alors que des moyennes et des écarts-types ont été réalisés sur les variables continues.

Tests d'hypothèse

Pour la perception du niveau de connaissance, des scores moyens ont été calculés à partir des échelles ordinales liées à l'intention et ses déterminants. Pour pouvoir comparer les gains issus du module de formation entre les groupes expérimentaux et témoin, le score moyen capté au pré-test (semaine 1) a été soustrait au score moyen capté au post-post-test (semaine 15). Dans le même ordre d'idées, pour pouvoir comparer les gains issus de la participation au Volet B du module de formation, le score moyen capté au post-test (semaine 3) a été soustrait au score moyen capté au post-post-test (semaine 15). Ensuite, des tests d'hypothèses ont été menés pour pouvoir comparer ces gains, d'une part entre le groupe expérimental et le groupe témoin et, d'autre part, entre le groupe de participants au Volet A et le groupe de participants au Volet B. Pour ce faire, des tests d'hypothèses non paramétriques ont été retenus, car les postulats sur lesquels reposent un test paramétrique comme le « T » de « Student » ne pouvaient être rencontrés. En effet, selon Howell (2008), pour mener un test d'hypothèse paramétrique, il est nécessaire que l'échantillon soit aléatoire, que la variable à l'étude soit continue, qu'une courbe normale puisse être observée, que les variances soient égales et, enfin, qu'il y ait un échantillon minimal de 30 participants. Dans ce cas-ci, le recours à une échelle ordinale et à un échantillon de convenance de petite taille ont justifié le choix des tests de Man-Whitney et de Kruskal Wallis. Par mesure de contrôle des tests statistiques ont également été réalisés sur l'ensemble des scores captés au pré-test. Ces analyses ont démontré l'équivalence des scores pour les différents groupes qui ont fait l'objet de comparaisons.

3.5.8.2 Analyse des données qualitatives

Les données qualitatives issues des entretiens semi-dirigés ont été analysées en fonction de la démarche proposée par Miles et Huberman (2003), en utilisant le logiciel QDA Miner© permettant une systématisation du processus. Néanmoins, une première codification a été réalisée à la main, évoquant l'idée que les outils d'analyse peuvent améliorer la validité des études, sans pour autant dépasser la créativité des chercheurs (Savoie-Zajc, 2004). C'est d'ailleurs pourquoi des lectures et relectures se sont imposées, s'ajoutant à une prise de notes sous forme de mémos comme le recommandent Deslauriers (1991) et Van der Maren (2003).

Suivant les grandes étapes de l'analyse de contenu de Miles et Huberman (2003), une première condensation des données a été faite. Lors de cette étape, le codage et le groupement des données selon les thèmes repérés ont eu lieu afin de rendre opérationnel le traitement des données brutes. Cette codification a été réalisée selon une approche interprétative mixte, considérant la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1991), mais laissant place à l'émergence de certaines catégories. Le tableau 3.6 présente la grille d'analyse de départ utilisée, adaptée et bonifiée au fil de la codification de manière à rendre justice aux propos des participants interviewés. Ensuite, une première présentation des données a permis de les réduire et de les structurer pour en simplifier la présentation et permettre de les traiter efficacement. Enfin, les informations issues de ce processus itératif de codage ont été utilisées pour formuler certaines conclusions et les confronter aux données quantitatives.

Tableau 3.6
Grille d'analyse pour les données issues des entretiens

Familles de codes	Codes
1. Expérience vécue <i>(L'expérience telle que vécue - narration)</i>	1.1 Volet A 1.2 Volet B 1.3 Projet 1.4 Expérimentation 1.5 Travail d'équipe
2. PFEQ <i>(L'intention de considérer le PFEQ dans la mise en œuvre d'un projet d'intervention en milieu scolaire...)</i>	2.1 Connaissance 2.2 Intention 2.3 Attitude 2.4 Norme subjective 2.5 Perception de contrôle
3. Modèles d'enseignement et approche par compétences <i>(L'intention de considérer les modèles d'enseignement socioconstructivistes et l'approche par compétences dans la mise en œuvre d'un projet d'intervention en milieu scolaire...)</i>	3.1 Connaissance 3.2 Intention 3.3 Attitude 3.4 Norme subjective 3.5 Perception de contrôle
4. Partenariat <i>(L'intention de travailler en partenariat dans la mise en œuvre d'un projet d'intervention en milieu scolaire...)</i>	4.1 Connaissance 4.2 Intention 4.3 Attitude 4.4 Norme subjective 4.5 Perception de contrôle
5. Perception de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire <i>(Changement dans la façon de percevoir l'éducation à la sexualité en milieu scolaire après le module...)</i>	5.1 Définition 5.2 Changement 5.3 Jugement critique
6. Satisfaction	5.1 Satisfaction 5.2 Insatisfaction 5.3 Recommandation

3.6 Considérations éthiques

Malgré l'absence de risques majeurs dans le cadre du présent projet de recherche, certaines considérations d'ordre éthique ont été prises en compte afin de favoriser le bien-être des participants tout au long de la démarche. Ainsi, la conformité aux exigences éthiques institutionnelles a été respectée par l'acceptation d'une demande d'approbation éthique déposée à la Faculté d'éducation de l'Université du Québec à Montréal, concernant un projet de recherche sur des sujets humains.

La complétion de cette demande a favorisé une réflexion entourant les aspects éthiques du projet, de manière à réduire au maximum les risques potentiels ainsi que les désagréments pouvant être causés par l'une ou l'autre des méthodes de collecte de données. Ainsi, tout au long de la démarche, les participants étaient totalement libres de participer, qu'il soit question des questionnaires ou des entretiens semi-dirigés. À chaque sollicitation, les différents aspects déontologiques ont été soulevés de manière à assurer le consentement libre et éclairé des participants, qui devaient inévitablement signer un formulaire de consentement (Appendice E) réitérant l'ensemble des considérations transmises à l'oral. À l'écrit comme à l'oral, les participants ont été mis au courant des objectifs, des méthodes de collecte et des retombées éventuelles du projet de recherche. L'anonymat des participants était également garanti, tout comme la confidentialité de toutes les informations recueillies, par l'utilisation de pseudonymes. L'ensemble des données a été crypté et conservé sur un ordinateur ayant un code d'accès, réduisant l'accès à la chercheuse principale. Ces dernières seront détruites une fois l'étape de diffusion terminée. Enfin, en cas de besoin, les chercheurs et partenaires impliqués restaient disponibles afin de répondre aux inquiétudes ou questionnements des participants, et des services professionnels pouvaient leur être référés lorsque demandés ou jugés nécessaires.

CHAPITRE IV

OPÉRATIONNALISATION

En cohérence avec le modèle de la recherche développement adopté dans le cadre de ce mémoire (Harvey et Loisel, 2009), ce chapitre fait état de l'opérationnalisation de la démarche par un compte-rendu du déroulement des différentes étapes réalisées. Il vise à rendre explicites le contexte et les enjeux qui ont orienté et limité le développement et la mise en œuvre du module de formation tel que le recommande Van der Maren (2003) lorsqu'il est question d'étayer scientifiquement une telle démarche, ainsi que Chen (2005) à partir de son modèle d'évaluation de processus. En ce sens, le contenu de ce chapitre amorce une réponse au deuxième objectif de recherche, soit l'analyse du processus de développement et de mise en œuvre d'un module de formation destiné aux futurs sexologues, en fonction des particularités de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire et du travail en partenariat. Toujours selon Van der Maren (2003), le retour à la réalité du déroulement concret permet une certaine distanciation par rapport à une représentation utopique et linéaire du processus de recherche développement.

Selon cet objectif, ce chapitre décrit comment se sont déroulées les étapes de développement et de mise en œuvre, tout en relevant la façon dont certains référents théoriques ont été concrètement mis à profit au fil de la démarche. Globalement, le développement s'est déroulé du mois de juin 2009 au mois de janvier 2010, alors que la mise en œuvre s'est déroulée de janvier 2010 à mai 2010.

4.1 Développement de l'innovation pédagogique

Le développement du module de formation se résume principalement à un processus théorique, c'est-à-dire à une itération entre des étapes d'analyse et de synthèse des connaissances, ce qui permet ultimement l'élaboration d'un modèle général d'objet pédagogique (Van der Maren, 2003). La visée première de cette étape est donc la conception d'un prototype qui sera ensuite implanté en contexte « réel ». Comme l'a présenté Harvey (2007) à partir du concept d'ingénierie pédagogique de Paquette (2002), il s'agit d'un processus d'extraction des connaissances, médiatisées ou non, de personnes reconnues comme « expertes » dans le domaine.

En ce sens, de juin 2009 à janvier 2010, une recension des écrits et des consultations auprès d'experts a été réalisée en deux temps. Dans un premier temps, la démarche a été orientée par un besoin de mieux documenter ce qui posait problème entre la formation initiale et le contexte professionnel des sexologues désirant œuvrer en milieu scolaire. Le premier chapitre de ce mémoire, « Origine de la recherche », présente le résultat de cette étape de problématisation à partir de l'état des connaissances disponibles. Dans un deuxième temps, la démarche a été orientée par la recherche d'une solution concrète et réaliste au problème résultant de l'inadéquation entre formation initiale en sexologie et réalité du contexte scolaire. À partir de ce moment, une démarche itérative entre la consultation d'experts et d'acteurs clés de la formation initiale en sexologie et la consultation d'écrits pédagogiques et scientifiques – en termes de développement et de mise en œuvre d'innovations pédagogiques en enseignement supérieur – a été entreprise.

Au fil des consultations, des recommandations ont émergé, certaines étant particulièrement structurantes au niveau du développement. Comme cela a été soulevé dans le chapitre précédent, deux recommandations majeures ont été émises,

stipulant que l'innovation mise en place devrait : 1) permettre à l'ensemble des étudiants de deuxième année d'avoir accès à un premier volet de la formation, peu importe leur intérêt pour le contexte scolaire; 2) proposer à un sous-groupe d'étudiants, intéressés plus particulièrement par l'éducation à la sexualité en contexte scolaire, de participer à un deuxième volet complémentaire et de réinvestir les acquis issus de ce dernier dans le cadre de travaux universitaires.

La forme qu'allait prendre le module de formation s'est progressivement dessinée en étroite collaboration avec les partenaires. Ces derniers ont été amenés à se prononcer sur la forme et le fond du module de formation, notamment sur les compétences ciblées par la formation, les éléments de contenu, les stratégies pédagogiques et évaluatives planifiées et les outils didactiques développés.

Pour rendre compte de la façon dont s'est déroulée la démarche de développement, un ensemble d'éléments seront présentés, soit le rôle joué par chacun des partenaires impliqués, suivi d'un résumé des données collectées à partir de l'« Analyse de la demande » et du « Cahier de charge ». Ces données illustrent l'ensemble des paramètres qui ont été considérés ou qui ont pu influencer le développement du module de formation, ainsi que sa mise en œuvre. Ensuite, nous présenterons une description du processus ayant permis l'identification des trois compétences à développer dans le cadre du module de formation. Il s'agit d'un extrant concret de la médiation constante entre les indications issues de la littérature scientifique et celles issues des préoccupations des acteurs du « terrain ». Bien qu'elles soient présentées successivement, il est essentiel de rappeler que ces étapes ont été réalisées parallèlement. Il est aussi nécessaire de préciser qu'outre les données collectées par le biais des outils de planification (« Analyse de la demande » et « Cahier de charge »), la description de la démarche de développement a été

documentée grâce aux données collectées dans le journal de bord et à partir de la correspondance électronique.

4.1.1 Description des partenaires, des rencontres et de la correspondance électronique

Divers partenaires ont donc été impliqués dans cette démarche pour des raisons distinctes, mais somme toute, complémentaires. Au total, ce sont huit partenaires qui ont été invités à contribuer au développement du module de formation. D'abord, la direction du département de sexologie, ainsi que la direction du programme de baccalauréat en sexologie ont été sollicitées. Leur implication visait principalement à favoriser la concertation quant aux démarches entreprises au département de sexologie, en plus d'éviter certains obstacles organisationnels et de tout mettre en œuvre pour que cette démarche innovante soit reconnue et qu'elle puisse avoir une pérennité au sein du programme.

Trois chercheuses ont également été approchées pour leur expertise à l'égard de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire ou de l'univers scolaire québécois depuis l'implantation du PFEQ. La première chercheuse est l'auteure du principal document de référence sur l'éducation à la sexualité dans le cadre de la réforme de l'éducation (MEQ, 2003); la seconde est la chercheuse principale désignée du projet de recherche « L'intégration et la coordination des actions en éducation à la sexualité en milieu scolaire dans le contexte en transformation des réseaux de l'éducation et de la santé » (Otis et al., 2012) – une étude de cas menée à travers la province, relevant les facteurs facilitant ou empêchant la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité dans les écoles à la suite de l'implantation du PFEQ –; la troisième est la co-auteure de l'ouvrage « Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage » qui traite, comme son titre

l'indique, des modèles d'enseignement et des théories d'apprentissage dans le contexte scolaire québécois, ainsi que des implications du PFEQ en termes de pédagogie et de didactique. Enfin, à la suite de discussions avec la direction du programme et au choix du cours SEX2207 comme contexte de mise en œuvre, trois chargées de ce cours se sont jointes à la démarche. Elles se sont d'ailleurs avérées des partenaires privilégiées, tant au niveau du développement du module de formation que de la planification de sa mise en œuvre, en plus d'apporter un soutien à l'animation et à l'évaluation. Leur implication semblait d'autant plus appropriée qu'elles pouvaient par la suite assurer l'intégration des éléments jugés pertinents dans le cours SEX2207.

La première phase de développement a principalement été meublée par le recrutement des partenaires et l'accomplissement d'une demande de financement du Fonds de développement pédagogique de l'UQAM. De septembre 2009 à janvier 2010, une fois le financement accordé, l'énergie a été portée sur la sollicitation des partenaires en fonction de leur expertise, ainsi que sur le développement du module de formation à partir des compétences ciblées. De plus, durant les mois de décembre 2009 et de janvier 2010, une attention particulière a été portée au développement des outils de collecte de données, et à l'obtention d'une certification éthique. Le tableau 4.1 indique la contribution apportée par chacun des partenaires et le moment de cette contribution. Comme l'illustre ce tableau, si les membres de la direction ont été davantage sollicités au départ pour mettre en place les balises qui ont encadré l'étape de développement, ainsi que pour assurer la cohérence de la démarche, ce sont les expertes et les chargées de cours qui ont contribué aux choix pédagogiques et didactiques.

Tableau 4.1
Rencontres et correspondances en fonction du partenaire et du moment
d'interaction

	Direction programme (n=2)	Expertes (n=3)	Chargées de cours (n=3)
1. Rencontres individuelles et correspondance <i>Sollicitation – juin 2009</i>	X	X	X
2. Correspondance <i>Demande de subvention – juin 2009 à août 2009</i>	X	X	X
3. Rencontres de groupe <i>Planification de la démarche – septembre 2009</i>	X	X	X
4. Rencontres individuelles et correspondance <i>Expertise éducation à la sexualité en milieu scolaire – septembre 2009 à décembre 2009</i>		X	
6. Rencontres individuelles et correspondance <i>Expertise évaluation – décembre 2009</i>		X	
7. Rencontres de groupe et correspondance <i>Planification de la mise en œuvre – décembre 2009 et janvier 2010</i>			X
8. Rencontres individuelles <i>Rétroaction sur la mise en œuvre hebdomadaire – janvier 2010 à mai 2010</i>			X
9. Rencontres de groupe et correspondance <i>Clôture de la démarche – mai 2010</i>		X	X

La description des partenaires sollicités et des moments de leur implication offre un portrait sommaire des étapes réalisées. Pour leur part, les données collectées par le biais de l'analyse de la demande et du cahier de charge illustrent les extrants concrets de ces collaborations.

4.1.2 Analyse de la demande

En rappelant la description proposée dans le chapitre précédent, l'analyse de la demande permet de mieux saisir la situation-problème par l'observation des lacunes et des besoins à combler (Van der Maren, 2003). Cette analyse documente successivement les besoins de formation visés, le contexte d'utilisation de l'objet, le public ciblé et le milieu d'implantation (Van der Maren, 2003).

4.1.2.1 Les besoins

Les besoins ont été identifiés par les différents acteurs impliqués, à partir de certaines techniques telles que recommandées par Depover et Marchand (2002). Les acteurs, les instruments ayant permis le processus d'analyse, ainsi que les demandes et les besoins sont exposés à l'appendice F. Globalement, ce processus multi-acteurs et multi-méthodes a favorisé l'émergence d'un consensus autour de certaines exigences et certains besoins auxquels le module de formation devait répondre :

- un module de formation destiné aux étudiants intéressés à parfaire leur formation relatives aux exigences et besoins liés au milieu scolaire;
- un module de formation qui s'intègre à un cours déjà existant et qui permet de répondre aux exigences générales de ce dernier (SEX2207);
- du matériel didactique adapté et cohérent avec le matériel du cours existant (SEX2207);
- des communications entre les acteurs impliqués et des rapports réguliers;
- les exigences des travaux universitaires et la rédaction d'un mémoire.

En ce qui concerne les besoins de formation des étudiants intéressés à travailler en milieu scolaire et les compétences professionnelles qui en découlent, le lecteur est invité à consulter la section de ce chapitre qui aborde précisément leur processus d'identification. Toutefois, pour faciliter la lecture, voici le libellé de ces compétences : 1) concevoir un projet d'intervention traitant d'une problématique sexologique en fonction des particularités du programme de formation (PFEQ); 2) coopérer avec l'équipe de travail, les différents partenaires et les élèves en vue de l'atteinte d'objectifs communs (voir section 4.1.4).

Une fois ces compétences identifiées et partagées avec les différents partenaires du projet, il s'est avéré que la compétence relative au partenariat représentait un apprentissage essentiel au travail du sexologue, et ce, peu importe le milieu de pratique. Également, toujours selon les recommandations des acteurs impliqués, une partie du module qui aborde les particularités du PFEQ – soit les modèles d'enseignement socioconstructivistes et l'approche par compétences – a été offerte à l'ensemble des étudiants, afin de leur fournir des outils qui pourraient s'avérer utiles sans égard au milieu de travail privilégié. Le lecteur est invité à consulter le « chapitre V : Résultats » pour le détail des activités d'apprentissage élaborées. Ce sont ces réflexions qui ont mené à la division du module de formation en deux volets, dont l'un offert à l'ensemble des étudiants inscrits au cours SEX2207 (Volet A), et l'autre, uniquement proposé aux étudiants intéressés par le milieu scolaire (Volet B).

4.1.2.2 Le contexte

Les exigences et les besoins ayant été délimités, le module de formation a ensuite été adapté à son contexte d'utilisation. Pour ce faire, il était nécessaire de préciser les conditions dans lesquelles il avait été intégré (Harvey, 2007).

Les acteurs impliqués dans la démarche ont identifié le cours *Laboratoire d'initiation aux méthodes et techniques d'intervention sexologique éducative et préventive* (SEX2207) comme un contexte favorable à l'intégration du module de formation conçu dans le cadre de la RD. Plusieurs raisons expliquent le choix de ce cours. D'abord, il s'agit d'un cours obligatoire, dispensé pendant la session d'hiver, en deuxième année (selon un parcours classique de trois ans). Il s'agit aussi d'un préalable au stage en milieu de pratique, qui se déroule en troisième année de formation. L'une des intentions était donc d'offrir aux étudiants intéressés à réaliser leur stage en milieu scolaire, ou dans un milieu connexe, une occasion de parfaire leur formation avant de débiter leur stage. De plus, pour s'inscrire au cours SEX2207, les étudiants doivent avoir complété au minimum un tiers des cours du programme, en plus du cours *Planification d'une intervention sexologique à des fins préventives et éducatives* (SEX2201). Cette deuxième caractéristique permettait d'avoir un échantillon relativement homogène en ce qui a trait au parcours de formation et aux acquis des participants. S'additionnant à ces deux critères, les objectifs et le caractère « laboratoire » du cours SEX2207 permettaient une intégration optimale du module de formation développé. Cela favorisait en outre le réinvestissement des apprentissages dans le cadre des activités d'évaluation réalisées dans le cours, dont une simulation en classe et la réalisation d'un projet d'équipe.

Le cours SEX2207 est de trois crédits et il est offert une fois par semaine (séance de trois heures) durant quinze semaines. Les objectifs de ce cours sont les suivants : 1) développer des habiletés à concevoir et à utiliser diverses techniques éducatives et préventives en sexologie; 2) se familiariser aux outils didactiques appliqués à l'action éducative et préventive en sexologie; 3) développer le sens de l'analyse critique face

aux différents outils didactiques¹¹. Pour la session d'hiver 2010, le cours SEX2207 a été offert par trois chargées de cours différentes et auprès de trois groupes-classes. Un total de six heures a été alloué au Volet A du module de formation, réparties au cours des trois premières semaines de la session. Pour sa part, le Volet B du module de formation (7h) était offert à la troisième semaine de la session d'hiver 2010 (les détails liés à la mise en œuvre sont présentés à la section 4.2).

4.1.2.3 Le public cible

Le module de formation vise les étudiants au baccalauréat en sexologie, et plus précisément les étudiants du cours *Laboratoire d'initiation aux méthodes et techniques d'intervention sexologique éducative et préventive* (SEX2207). Comme cela a été soulevé précédemment, pour le Volet A du module de formation, l'ensemble de ces étudiants a été ciblé, alors que pour le Volet B, seuls les étudiants intéressés par le milieu scolaire étaient ciblés.

4.1.2.4 Le milieu

Dans le cas présent, le milieu fait référence à l'environnement des étudiants de deuxième année au baccalauréat en sexologie de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Le baccalauréat en sexologie est un programme unique en Amérique du Nord qui propose une formation de base interdisciplinaire abordant les multiples dimensions de la sexualité et la pratique sexologique éducative dans une perspective

¹¹ Registrariat de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). (2011). Programmes d'études : Baccalauréat en sexologie (7809). Repéré à <http://www.programmes.uqam.ca/7839#OBJECTIFS>

intégrée (savoir, savoir-être, savoir-faire) (Dupras, 2008). La structure actuelle de ce programme de 90 crédits comprend quinze cours disciplinaires, dix cours de formation pratique (dont le cours SEX2207), deux cours optionnels et un cours libre (Dupras, 2008). Les objectifs du programme de baccalauréat en sexologie visent à :

[...] former des futurs sexologues éducateurs capables: d'acquérir des connaissances théoriques/cognitives de base (psychologiques, biologiques, socioculturelles) nécessaires à l'analyse des problématiques sexuelles; d'analyser et de synthétiser des problématiques sexologiques; d'élaborer des projets d'intervention sexologique en concertation avec divers intervenants; d'informer et de communiquer ces savoirs sexologiques de façon professionnelle en conformité avec les codes d'éthique et déontologique; d'évaluer et de réajuster ces projets d'interventions sexologiques; d'appliquer différents modes d'intervention dans les domaines de l'éducation, de la prévention et de la relation d'aide; d'être ouverts à d'autres disciplines, d'autres cultures et d'autres horizons, dans un esprit interdisciplinaire et de polyvalence.¹²

Enfin, ce programme de formation est dispensé par le département de sexologie, qui fait partie de la Faculté des sciences humaines de l'UQAM.

4.1.3 Cahier de charge

Le cahier de charge a permis de rendre explicites les principaux éléments qui ont influencé le développement du module et sa mise en œuvre (Harvey, 2007). Il a aussi facilité la validation du projet auprès des partenaires (Genest et Nguyen : voir Harvey, 2007). Il est présenté intégralement à l'Appendice G, selon le modèle proposé par Harvey (2007), ainsi que résumé dans les sections qui suivent.

¹² Registrariat de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). (2011). Programmes d'études : Baccalauréat en sexologie (7809). Repéré à <http://www.programmes.uqam.ca/7809#OBJECTIFS>

4.1.3.1 Définition du projet

Tel que soulevé, il a été entendu entre les partenaires que le but de l'ensemble de la démarche serait de permettre aux futurs sexologues intéressés à œuvrer en milieu scolaire de parfaire leur formation à l'égard des besoins et exigences propres à ce milieu. Dans cette optique, en tant que conceptrice (et candidate à la maîtrise en éducation), je me suis engagée à produire du matériel pédagogique original (planification, outils didactiques, diaporama PowerPoint, etc.) devant être évalué, et bonifié en conséquence, et qui pourrait ensuite être intégré au cours SEX2207 par les chargés de cours des années scolaires ultérieures. Les différents partenaires se sont pour leur part engagés à contribuer au projet en fonction de leur disponibilité et de leur expertise. En termes de ressources matérielles, ce sont principalement des ressources informatiques et des locaux qui ont été mobilisés, soit rien de plus que les ressources qui seraient mobilisées pour un cours universitaire régulier.

4.1.3.2 Conditions et contraintes

Le module de formation a été conçu dans des conditions de recherche universitaire, soit financé par le Fonds de développement pédagogique de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), et avec le soutien de la Chaire de recherche du Canada en éducation à la santé et du département de sexologie – tous deux situés à l'UQAM. Au niveau des contraintes de temps, les délais propres à la réalisation d'un mémoire de maîtrise ont dû être respectés. De plus, le module devait être dispensé lors des trois premières semaines de la session d'hiver 2010, dû à l'accord établi entre les partenaires, principalement les chargées du cours SEX2207. Au niveau des contraintes de coûts, l'ensemble de la démarche dépendait entièrement de l'obtention de bourses d'études et de la subvention du Fonds de développement pédagogique de

l'UQAM. Au niveau des contraintes de qualité, les caractéristiques d'une innovation pédagogique en enseignement universitaire, identifiées par la recension des écrits, ont été respectées. Il s'agit de l'adoption d'une approche par compétences, qui s'inscrit dans un paradigme socioconstructiviste, et le recours à l'étude de cas et à l'approche par problèmes comme modèles d'enseignement principaux. À ce sujet, certaines contraintes de mise en œuvre ont toutefois rendu difficile l'usage de ces modèles d'enseignement lors du Volet A. En effet, il semblait peu approprié d'adopter ces modèles d'enseignement auprès d'un groupe de plus de 30 étudiants – dont l'intérêt envers le milieu scolaire était très variable –, et dans des périodes de temps limitées. C'est ce qui explique le recours à des modèles d'enseignement cognitivistes, à certains moments du Volet A (enseignement stratégique, apprentissage par la découverte), sans pour autant que les principes du socioconstructivisme n'aient été mis de côté. Enfin, ce contexte a toutefois permis d'utiliser le recueil de textes obligatoires du cours SEX2207 pour y intégrer des textes et des exercices complémentaires aux activités réalisées en classe, des fiches de prise de notes, des réseaux conceptuels à compléter, ainsi que des échelles d'auto-évaluation liées à chacune des activités d'apprentissage.

4.1.3.3 Identification des risques

Selon Harvey (2007), les risques font référence aux aspects du projet qui ont le potentiel d'occasionner des aléas. Les risques identifiés avec les partenaires peuvent se résumer au manque d'expérience de la responsable du projet quant au développement d'un module de formation et des spécificités de la pédagogie universitaire, à la dépendance au cadre formel de la formation universitaire en général, en sexologie et, plus précisément, dans le cadre du cours SEX2207, ainsi qu'aux

ressources financières limitées. Une fois ces éléments mentionnés, il n'en demeure pas moins que cette démarche impliquait globalement peu de risques.

À la suite de l'analyse des avantages, des risques, des coûts, et des ressources, il a semblé que la faisabilité du projet était suffisamment bonne pour entamer la démarche selon un échéancier réaliste.

4.1.4 Compétences à développer dans le cadre du module de formation

Il faut le rappeler, l'objet de ce mémoire n'est pas de repenser le curriculum de la formation initiale en sexologie, ni de concevoir un référentiel de compétences professionnelles à développer pour l'ensemble des futurs sexologues. En ce sens, c'est plutôt un travail d'adaptation de compétences professionnelles existantes qui a été réalisé. Comme le recommande Perrenoud (2001), ce travail a débuté par l'identification des situations jugées problématiques et emblématiques au travail sexologique en milieu scolaire à partir de la mise en commun des écrits scientifiques et des prescriptions gouvernementales, cités dans le « Chapitre 1 : Origines de la recherche ». Ces situations ont ensuite été validées auprès des partenaires du projet. Ainsi, lorsqu'il est question du milieu scolaire, les sexologues sont susceptibles de rencontrer deux situations problématiques et emblématiques, soit :

1. Une situation de planification d'interventions sexologiques qui doivent être cohérentes avec le PFEQ, ce qui suppose une maîtrise des modèles d'enseignement privilégiés et des ancrages de l'éducation à la sexualité dans la programmation.

2. Une situation de travail en partenariat avec une équipe de travail, différents partenaires et les élèves.

En se référant au cadre proposé par l'Université de Montréal (2006 : voir Brahimi, 2011), la première situation invite au développement d'une « compétence spécifique », car son champ d'action est limité au contexte scolaire, alors que la deuxième situation invite plutôt au développement d'une « compétence transversale », plus particulièrement à un savoir-agir d'ordre social et communicationnel. Cette différenciation entre « compétence spécifique » et « compétence transversale » justifie la décision des partenaires du projet de donner accès à l'ensemble des étudiants à des activités d'apprentissage qui traiteraient de la compétence à travailler en partenariat. Face à ces deux situations problématiques et emblématiques du travail du sexologue en milieu scolaire, des compétences professionnelles ont été identifiées et adaptées à partir de deux référentiels principaux : celui du Ministère de l'Éducation du Québec (2001b) concernant la formation des maîtres, et celui de l'Agence de santé publique du Canada (2007) concernant la formation des professionnels de la santé publique, dont les travailleurs de première ligne. Ces référentiels ont été retenus pour leur similarité avec le travail des sexologues. En effet, d'une part, le référentiel de l'Agence de la santé publique (2007) cible, entre autres, les professionnels qui ont comme tâche la promotion et la prévention en matière de santé sexuelle et, d'autre part, le référentiel du Ministère de l'Éducation du Québec (2001b) cible les enseignants dont les tâches incluent notamment l'éducation à la santé et à la sexualité auprès de leurs élèves.

Le tableau 4.2 présente les compétences des professionnels de la santé publique pouvant être sollicitées dans les deux situations identifiées et jugées problématiques et emblématiques du travail du sexologue en milieu scolaire. Le tableau 4.3 fait de même à partir du référentiel de compétences en enseignement.

Tableau 4.2
Compétences en santé publique liées à l'intervention éducative et
préventive en matière de santé sexuelle (ASPC, 2007)

Compétences liées à l'intervention en milieu scolaire	Compétences liées à l'intervention en partenariat
<i>Tout praticien devrait pouvoir...</i>	<i>Tout praticien devrait pouvoir...</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer le choix potentiel de politiques et programmes pour contrer un problème de santé publique spécifique. (3.1) • Décrire les implications des choix en matière de politiques et programmes, notamment ceux s'adressant aux déterminants de la santé, et recommander ou choisir une piste d'action. (3.2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Déterminer les partenaires pouvant contribuer à la résolution des problèmes de santé publique et collaborer avec eux. (4.1) • Utiliser les habiletés de partenariat telles que la mobilisation, la négociation, la gestion de conflits et l'animation de groupes. (4.2) • Concilier les divers intérêts visant l'amélioration de la santé et du bien-être et favoriser l'allocation des ressources. (4.3)

Tableau 4.3
Compétences en enseignement (MEQ, 2001b)

Compétences liées à l'intervention en milieu scolaire	Compétences liées à l'intervention en partenariat
<i>Tout enseignant devrait pouvoir...</i>	<i>Tout enseignant devrait pouvoir...</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation. (3) 	<ul style="list-style-type: none"> • Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue d'atteindre les objectifs éducatifs de l'école (9)

En considérant les particularités des deux situations identifiées et en considérant les compétences retenues à partir des référentiels consultés, une formation visant à outiller les futurs sexologues pour le travail en milieu scolaire devait viser le développement des deux compétences suivantes : En milieu scolaire, le sexologue devrait pouvoir :

- 1) concevoir un projet d'intervention traitant d'une problématique sexologique en fonction des particularités du programme de formation (PFEQ);
- 2) coopérer avec l'équipe de travail, les différents partenaires et les élèves en vue de l'atteinte d'objectifs communs.

En termes de composantes, c'est-à-dire de gestes professionnels propres au travail du sexologue en milieu scolaire, la première compétence implique de choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences en matière d'éducation à la sexualité, et d'interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. Ces deux composantes reposent sur certains savoirs essentiels, dont une conceptualisation de l'éducation à la sexualité et de ses critères de réussite dans un cadre scolaire, ainsi qu'une compréhension des transformations survenues au niveau des modalités d'intégration de l'éducation à la sexualité dans les écoles, notamment au niveau des modèles d'enseignement promus et de ses ancrages dans le PFEQ.

Pour sa part, la deuxième compétence implique de collaborer avec les autres membres de l'équipe-école en vue de définir des orientations, ainsi que d'élaborer et mettre en œuvre des projets en matière d'éducation à la sexualité. Cela implique une compréhension de ce que représente le partenariat dans ce contexte, et aussi le développement d'une attitude favorable à l'égard du travail collaboratif ainsi que du développement d'habiletés partenariales.

Ces compétences ont servi de squelette au développement du module de formation, en considérant les contraintes énumérées dans le cahier de charge et les extrants issus des multiples échanges qui ont eu lieu avec les partenaires au projet, de septembre 2009 à janvier 2010, c'est-à-dire au moment de sa mise en œuvre. Le « Chapitre 5 : Résultats » présente la planification pour l'ensemble du module de formation.

4.2 Mise en œuvre de l'innovation pédagogique

Si la mise en œuvre du Volet A a été principalement orientée par le contexte du cours SEX2207, la mise en œuvre du Volet B dépendait davantage de facteurs particuliers et propres aux étudiants sollicités. De ce fait, la mise en œuvre des deux volets est présentée de façon distincte. Pour chacun des volets, les données qui permettent de chiffrer la participation sont d'abord exposées, ensuite suivent des explications relatives à ces données, et l'identification des facteurs ayant pu influencer la mise en œuvre à d'autres égards. Le degré de mise en œuvre a été documenté grâce aux questionnaires, alors que les facteurs ont été documentés par l'entremise du journal de bord et de la correspondance électronique.

4.2.1 Mise en œuvre du Volet A du module de formation

Le Volet A, d'une durée de six heures, a été intégré aux trois premières semaines du cours SEX2207. Les six heures ont été réparties ainsi : 1h30 la première semaine, 2h30 la deuxième semaine et 2h00 la troisième semaine. Le cours SEX2207 était offert à trois groupes-classes différents, soit lundi en avant-midi (gr.1), mardi en après-midi (gr.2) et mercredi en soirée (gr.3). À la session d'hiver 2010, un nombre

maximal d'étudiants était inscrit dans chaque groupe-classe, c'est-à-dire 39 étudiants pour un total de 117. Parmi les étudiants ayant rempli le questionnaire post-test à la troisième semaine de cours (n=89), les taux de présence rapportés sont les suivants : 92,1% lors de la première semaine; 95,5% lors de la deuxième semaine et 100% lors de la troisième semaine. Le tableau 4.4 illustre ces taux de participation en fonction des groupes. Cela dit, ces taux doivent être nuancés en fonction du nombre de participants ayant complété le pré-test, qui est légèrement plus élevé pour les trois groupes et qui laisse croire à un taux de présence plus bas, voire à l'abandon du cours par certains étudiants.

Tableau 4.4
Taux de présence en fonction des groupes expérimentaux

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3
Nb de participants ayant rempli le questionnaire pré-test (sem.1)	35	30	28
Semaine 1	32 (88,9%)	25 (100,0%)	25 (89,3%)
Semaine 2	33 (91,7%)	25 (100,0%)	27 (96,4%)
Semaine 3	36 (100,0%)	25 (100,0%)	28 (100%)
Moyenne pour les 3 semaines à partir des données collectées au post-test (sem.3)	34 (93,5%)	25(100,0%)	27 (96,4%)

S'il s'agit de taux de participation élevés, les légères variations peuvent être expliquées selon certaines hypothèses. D'abord, plusieurs étudiants, bien qu'inscrits, sont généralement absents lors des premières semaines de cours, pour des raisons personnelles qui n'ont rien à voir avec leur intérêt pour le cours. De plus, les données

collectées par le questionnaire pré-test indiquent que la plupart des étudiants n'avaient pas connaissance que le module de formation serait offert dans le cadre du cours SEX2207, ce qui montre que la motivation à participer au module de formation n'a pas influencé le taux de participation. Il se peut que l'absence d'étudiants aux cours de la semaine 2 et 3 soit due à un manque d'intérêt pour le module de formation ou au fait qu'ils aient jugé ces éléments non pertinents pour leur formation ou leurs objectifs professionnels. D'autre part, il faut considérer la possibilité d'absence pour des raisons diverses et autres que celles liées au projet de recherche. Enfin, il est nécessaire de souligner que le taux de participation de 100%, observé à la troisième semaine, s'explique par le fait que c'est à ce moment que les étudiants devaient répondre à la question portant sur la présence aux trois premières semaines de cours.

En ce qui concerne le déroulement des trois séances, la planification a été fidèlement respectée, bien qu'un certain ajustement ait été nécessaire afin de tenir compte des interventions des étudiants ou des chargées de cours. En effet, ces dernières étaient invitées à participer à l'animation en fonction de leur intérêt et de leur expérience à l'égard du partenariat, de l'approche par compétences et des modèles d'enseignement socioconstructivistes. Inévitablement, l'animatrice s'est passablement améliorée d'un groupe-classe à l'autre et elle était systématiquement plus à l'aise et confiante lors du cours du mercredi que durant celui du lundi. Nous avons également observé une variation au niveau de la dynamique des groupes et du niveau de participation aux activités d'apprentissage leur étant proposées. Selon le journal de bord, le niveau de participation du groupe du lundi était élevé et relativement stable tout au long des trois semaines, alors que la participation du groupe du mardi était moins importante, bien que tout aussi stable. Enfin, la participation du groupe du mercredi s'est intensifiée au fil des semaines. En conclusion, la participation des trois groupes a été généralement bonne et l'ensemble

des activités d'apprentissage, même les plus interactives, se sont déroulées sans embûches notables.

4.2.2 Mise en œuvre du Volet B du module de formation

En ce qui concerne le Volet B du module de formation, le taux de participation a été beaucoup plus faible. Le nombre d'étudiants souhaité pour ce deuxième volet était de quinze, mais seulement sept étudiants y ont participé. Parmi ces derniers, quatre étaient issus du groupe du lundi, deux du groupe du mardi et un du groupe du mercredi. Ce faible taux de participation s'explique d'abord par des critères d'inclusion restrictifs. Les raisons évoquées par les étudiants – de ne pas s'être inscrits – ont été suscitées par une question ouverte intégrée dans le questionnaire post-test. Une fois codifiés et regroupés, ces extraits ont démontré une certaine homogénéité des raisons qui expliquent le faible taux de participation au Volet B. Ainsi, plus de la moitié des étudiants ont indiqué qu'ils ne s'intéressaient pas au milieu scolaire comme milieu de stage ou comme milieu de travail éventuel ou qu'ils ne désiraient pas réaliser les activités d'évaluation en lien avec le milieu scolaire. Les autres étudiants, pour leur part, ne se sont pas inscrits pour des raisons de disponibilité, au moment de l'inscription ou au moment de la mise en œuvre. Le tableau 4.5 illustre les caractéristiques des participants et les raisons de non-inscription, tout en présentant l'échantillon en fonction des trois groupes-classes.

Le Volet B, d'une durée de 7h, s'est déroulé lors de la troisième semaine de cours, un samedi de 9h à 17h (incluant une pause d'une heure pour dîner). Les étudiants étaient cependant invités à se présenter dès 8h30 à ce deuxième volet facultatif – alors que le café et le déjeuner leur était servi en guise de remerciement pour leur participation –, de façon volontaire et sans compensation financière. En plus

des sept étudiants inscrits, deux des trois chargées de cours ont assisté à cette journée de formation. Ces dernières étaient invitées, de la même façon que lors du Volet A, à intervenir au niveau de l'animation. La participation fut optimale tout au long de la journée. Plusieurs facteurs ont pu être à la source de ce niveau de participation, dont certains ont été notés dans le journal de bord. Bien qu'il s'agisse d'hypothèses, le petit nombre d'étudiants présents, le caractère interactif des activités d'apprentissage proposées, ainsi que la disposition du local (disposition des bureaux en cercle, plutôt qu'en rangées comme dans une classe régulière) semblent avoir favorisé l'implication des participants. Ces facteurs seront d'ailleurs soulevés à nouveau dans le chapitre suivant, étant donné que les entretiens ont révélé leur influence potentielle quant à la satisfaction des participants et de leur apprentissage.

Tableau 4.5
Description de l'échantillon au pré-test

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Total
Nb de participants ayant rempli le questionnaire pré-test	35	30	28	93
Sexe				
- Femme	33 (94,8%)	28 (93,3%)	26 (92,9%)	87(93,5%)
- Homme	2 (5,7%)	2 (6,7%)	2 (6,9%)	6(6,5%)
Âge	M(±E.T.) 23,65 (±3,63)	M(±E.T.) 22,88 (3,67)	M(±E.T.) 24,14 (5,34)	M(±E.T.) 23,76 (9,95)
Langue d'usage				
- Français	32 (94,1%)	30 (100%)	25 (89,3%)	87(94,6%)
- Anglais	1 (2,9%)	0(0%)	3 (10,7%)	4(4,3%)
- Autre	1 (2,9%)	0(0%)	0(0%)	1(1,1%)
Milieu de stage visé				
- Scolaire	20(48,7%)	15(50,0%)	11(34,4%)	46 (49,5%)
- Autres	15(51,3%)	15(50,0%)	17(65,5%)	47 (50,5%)
Volet B (à partir du post-test)	(n=36)	(n=25)	(n=28)	(n=89)
- Inscrits	4 (11,1%)	2 (8,0%)	1 (3,6%)	7 (7,9%)
- Ne désire pas réaliser son travail sur une clientèle scolaire	10 (27,8%)	9 (36,0%)	5 (17,9%)	24 (27,0%)
- Indisponible lors de la formation	3 (8,3%)	2 (8,0%)	4 (14,3%)	9 (10,1%)
- Pas d'intérêt pour le milieu scolaire	14 (38,9%)	5 (20,0%)	7 (25,0%)	26 (29,2%)
- Manque de temps	4 (11,1%)	7 (28,0%)	9 (32,1%)	20 (22,5%)
- Inscription manquée	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (3,6%)	1(1,1%)
- Données manquantes	1 (2,8%)	5 (20,0%)	5 (17,9%)	14(15,7%)

M = moyenne; ET = écart type

Afin de réinvestir les apprentissages ciblés par ce deuxième volet du module de formation, les étudiants étaient invités à réaliser les activités d'évaluation du cours SEX2207 par des productions en lien avec le milieu scolaire. À la session d'hiver 2010, les activités d'évaluation du cours SEX2207 regroupaient la production, en équipe, d'une planification d'intervention éducative et préventive en matière de santé sexuelle, ainsi qu'une expérimentation, en classe, d'une partie de cette planification. Les participants au Volet B s'engageaient donc à former leur équipe de travail avec d'autres participants présents lors de cette journée de formation, en plus de devoir développer une intervention qui serait adaptée aux caractéristiques du milieu scolaire. Suivant ces directives, deux équipes ont été formées lors de cette journée de formation, l'une formée des 4 étudiants issus du groupe du lundi et l'autre des 3 étudiants issus du groupe du mardi et du mercredi. À partir de ce moment, l'animatrice était disponible à tout moment pour accorder un soutien aux étudiants, en répondant à leurs questions en personne ou par courriel. Au final, les deux équipes ont été rencontrées une seule fois pendant la session, mais des échanges de courriels ont eu lieu de façon ponctuelle jusqu'à la remise finale des travaux.

Bref, il est essentiel d'apprécier les résultats de recherche qui relèvent de la satisfaction et des effets, en considérant ce contexte de mise en œuvre, et les implications du cours SEX2207, notamment ses modalités d'évaluation. S'il s'agit d'un contexte intéressant pour ce qui est de la mise en application des apprentissages issus du module de formation, mais ce même contexte semble avoir suscité un stress chez certains étudiants parce que leur participation impliquait une modification des activités sur lesquelles ils étaient sujets à évaluation. Le chapitre suivant aborde avec plus de précision ces éléments.

CHAPITRE V

RÉSULTATS

Se distinguant d'une présentation traditionnelle de mémoire de maîtrise, la recherche développement, selon le modèle d'Harvey et Loiselle (2009), appelle une façon différente de rendre compte des résultats. En ce sens, ce cinquième chapitre présente d'abord les résultats issus du développement du module de formation, puis les résultats issus de son évaluation.

5.1 Résultats concernant le développement du module de formation

Le premier objectif de cette recherche développement visait à concevoir un module de formation destiné aux futurs sexologues, en fonction des particularités de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire et du travail en partenariat. Les prochaines sections présentent une description globale de chacun des deux volets de ce module, à la lumière du contexte d'opérationnalisation. Si le développement du module de formation reflète d'abord les résultats issus d'une recension des écrits, il paraît essentiel de rappeler que ce processus a été fortement influencé par les consultations menées auprès des partenaires, ainsi que par certains facteurs contextuels.

Pour alléger la présentation tout en préservant le niveau de précision nécessaire à l'appréciation de l'évaluation, la description des deux volets du module de formation est présentée dans une formule abrégée. Pour chaque volet, les activités d'apprentissages sont décrites globalement, de manière à soulever la ou les compétences ciblées, ainsi que le modèle d'enseignement privilégié. La durée des activités et le matériel didactique utilisé sont aussi mentionnés. Cette sélection d'éléments reflète la façon dont les documents de planification ont été conçus et présentés aux partenaires aux fins de bonification. Il demeure essentiel de considérer que, malgré le contexte de recherche développement, ces documents sont avant tout des outils de travail destinés à l'enseignant et non des instruments de collecte de données.

5.1.1 Description du Volet A du module de formation

Globalement, la planification du Volet A devait respecter un contexte de mise en œuvre particulier dans le cadre duquel un ensemble d'étudiants était ciblé, sans égard à leur intérêt pour le milieu scolaire. À la suite des échanges avec les partenaires, il a été convenu que le Volet A devrait aborder les modèles d'enseignement liés aux principaux paradigmes éducationnels, tout en mettant l'accent sur les modèles privilégiés en matière d'éducation à la sexualité, notamment les modèles liés au paradigme socioconstructiviste. Il a également été convenu que la compétence qui relève du partenariat serait intégrée à ce premier volet, car il s'agit d'une compétence transversale à un ensemble de milieux de travail. Il paraissait aussi essentiel d'offrir aux étudiants une occasion de se familiariser avec l'approche par compétences, sans pour autant que cette activité vise la maîtrise de l'approche qui, pour l'instant, n'est adoptée que dans très peu de milieux d'intervention, outre le milieu scolaire.

5.1.1.1 Activité 1

La première activité d'apprentissage fut précédée d'une introduction incluant des informations sur la raison d'être du module de formation, sur la présence d'une animatrice « externe » lors des trois premières semaines du cours SEX2207, ainsi que sur les modalités d'inscription liées au Volet B du module de formation. À ce moment, il semblait essentiel d'évoquer et de distinguer les éléments qui seraient sujet à évaluation dans le cadre du cours SEX2207 et les éléments qui seraient propres au « projet-pilote », en plus de réitérer certaines précautions éthiques. Lors de cette première activité, il était question de susciter l'apprentissage de connaissances de base en matière de modèles d'enseignement utilisés dans la planification d'interventions sexologiques éducatives et préventives, et ce, à l'aide de référents théoriques, d'exemples concrets, et du recours au modèle SOMA de Legendre (2005). Ce modèle a été retenu parce qu'il permet de relever la façon dont le sujet (S), l'objet (O), le milieu (M) et l'agent (A) s'harmonisent selon le modèle d'enseignement privilégié. Enfin, un aperçu de l'approche par compétences était présenté au moment où les modèles d'enseignement socioconstructivistes étaient expliqués. Ces connaissances déclaratives (descriptions des modèles) et procédurales (implications pratiques au niveau pédagogique et didactique) étaient liées au développement de la compétence 1. Étant donné les éléments du contexte de mise en œuvre, soulevés dans le chapitre précédent (voir 4.1.3 Cahier de charge), le choix d'un modèle d'enseignement cognitiviste a été privilégié. Malgré cela, les interactions avec les étudiants étaient privilégiées par le biais de questions directes et de sollicitations à l'égard de leurs connaissances et d'expériences antérieures. Ce, de manière à respecter les principes socioconstructivistes de l'apprentissage. Le tableau 5.1 présente l'ensemble des éléments de planification de cette activité.

Tableau 5.1
Éléments de planification liés à l'activité 1 (Volet A – semaine 1)

Durée	- 90 minutes.
Compétence ciblée	- Concevoir un projet d'intervention traitant d'une problématique sexologique en fonction des particularités du programme de formation (PFEQ).
Objets d'apprentissage	- Modèles d'enseignement en fonction des paradigmes éducationnels. - SOMA. - Approche par compétences.
Modèle d'enseignement	- Enseignement stratégique.
Support didactique	- Diaporama <i>PowerPoint</i> .
Matériel complémentaire	- Mots croisés (pour favoriser la rétention des éléments-clés inclus dans les textes à consulter). - Legendre, R. (2005). <i>Dictionnaire actuel de l'éducation</i> (3 ^e édition). Montréal : Guérin. p.300; 896; 1240 (courant pédagogique, modèle d'enseignement et situation pédagogique). - Raby, C. et Viola, S. (2007). <i>Modèles d'enseignement et théories de l'apprentissage. De la pratique à la théorie</i> . Anjou : CEC. p.30-35 (styles d'apprentissage et style d'enseignement). - Raby, C. et Viola, S. (2007). <i>Modèles d'enseignement et théories de l'apprentissage. De la pratique à la théorie</i> . Anjou : CEC. p.231-242 (exemple de modèle intégrateur). - Vienneau, R. (2005). <i>Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques</i> . Montréal : Gaëtan Morin. p.54-67 (définition et typologie des courants pédagogiques). - Bertrand, A. (Dir.) (1998). <i>Théories contemporaines de l'éducation</i> (4 ^e ed.). Montréal : Éditions Nouvelles AMS. p.22-23 (Tableau général des théories contemporaines de l'éducation).

5.1.1.2 Activité 2

La deuxième activité planifiée visait également le développement de la première compétence en approfondissant les notions théoriques relatives au développement d'interventions en fonction de l'approche par compétences. Par cette deuxième

activité, la visée était d'outiller l'ensemble des étudiants à, minimalement, faire la différence entre l'approche par objectifs (telle que présentée dans le cadre de la formation initiale en sexologie), et l'approche par compétences (telle que présentée dans les documents de référence du MELS), et finalement de saisir les implications de cette deuxième approche dans la conception d'interventions sexologiques. À partir de ces notions, explorées selon un modèle similaire à celui de l'activité 1, une discussion était planifiée entourant l'identification de compétences en matière de sexualité saine et responsable.

Tableau 5.2
Éléments de planification liés à l'activité 2 (Volet A – semaine 2)

Durée	- 60 minutes.
Compétence ciblée	- Concevoir un projet d'intervention traitant d'une problématique sexologique en fonction des particularités du programme de formation (PFEQ).
Objets d'apprentissage	- Approche par compétences (vs Approche par objectifs). - Implication de l'approche par compétences dans la conception d'interventions sexologiques. - Compétences en matière de sexualité saine et responsable.
Modèle d'enseignement	- Enseignement stratégique.
Support didactique	- Diaporama <i>PowerPoint</i> .
Matériel complémentaire	- Mots croisés (pour favoriser la rétention des éléments-clés inclus dans les textes à lire). - Audigier, F. et Tutiaux-Guillon, N. (Dir.). (2008). <i>Compétences et contenus. Les curriculums en questions</i> . Bruxelles : De Boeck. p.32-40 (caractéristiques de la notion de compétence). - Lasnier, F. (2000). <i>Réussir la formation par compétences</i> . Montréal : Guérin. p.324, 473-477 (comparaison entre le FPO et la FPC, les trois phases de l'intervention pédagogique). - MELS(2007) <i>Programme de formation de l'école québécoise</i> . Enseignement deuxième cycle, secondaire. Gouvernement du Québec. Un programme de formation pour le XXI ^e siècle. p.11-13, Repéré sur : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/ (définition de compétence).

5.1.1.3 Activité 3

Cette activité visait le développement de la deuxième compétence, essentiellement par l'exploration des croyances liées au partenariat interdisciplinaire dans le cadre de démarches en matière d'éducation à la sexualité. Il s'agit d'une adaptation d'une activité développée par Corinne Mérini (2006) qui vise à traiter les croyances à l'égard du partenariat en réalisant un « Q-sort », c'est-à-dire un exercice

de classification, et ce, en équipe. Selon cette auteure, qui est à l'origine d'une modélisation du partenariat dans un contexte d'éducation à la santé en milieu scolaire, les premiers obstacles à la collaboration, devant être abordés en formation, sont les croyances et les représentations du « travailler ensemble » (Mérini, 2005). Ainsi, par une exploration en équipe de ce que représente le partenariat pour chacun, en fonction de ses expériences antérieures et d'autres ressources internes, il est possible d'explorer ce que signifie « travailler en partenariat ». Cette exploration des croyances vise à mobiliser non seulement les connaissances déclaratives des étudiants, mais également leurs attitudes, et ce, en réalisant un travail de recherche de consensus en équipe qui exige, par sa forme, des habiletés collaboratives concrètes. Après la réalisation du « Q-sort », chaque croyance était abordée dans le cadre d'une plénière afin de revenir sur les principes théoriques et les différents modèles de partenariat (Mérini et Bizzoni-Prévieux, 2009), ainsi que sur leur utilité dans un contexte de planification d'intervention.

Dès ce moment, des indications étaient formulées quant au travail de session à réaliser dans le cadre du cours SEX2207 et sur la façon dont le partenariat devait être considéré dans la planification d'une intervention à remettre pour évaluation. De plus, plusieurs exemples issus d'univers professionnels multiples étaient communiqués aux étudiants dans l'optique de démontrer la pertinence du travail collaboratif et l'importance de développer cette compétence et de s'y attarder comme professionnel.

Tableau 5.3
Éléments de planification liés à l'activité 3 (Volet A – semaine 2)

Durée	- 90 minutes.
Compétence ciblée	<ul style="list-style-type: none"> - Concevoir un projet d'intervention traitant d'une problématique sexologique en fonction des particularités du programme de formation (PFEQ). - Coopérer avec l'équipe de travail, les différents partenaires et les élèves en vue de l'atteinte d'objectifs communs.
Objets d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> - Définition et modèles de partenariat. - Implications du partenariat dans la conception d'interventions sexologiques.
Modèle d'enseignement	- Apprentissage coopératif.
Support didactique	<ul style="list-style-type: none"> - Diaporama <i>PowerPoint</i>. - Liste du « Q-Sort ». - Réseau conceptuel (à compléter).
Matériel complémentaire	<ul style="list-style-type: none"> - Mots croisés (pour favoriser la rétention des éléments-clés inclus dans les textes à lire). - Bizzoni-Prévieux, C. et Mérini, C. (2009). La question du partenariat en éducation dans Masson, P. et Pilo, M.(Dir.) : <i>Le partenariat en éducation. Approche théorique et études de cas</i>. Lille: Book Edition, Collection savoir faire, p.34-42 (notion théorique de partenariat). - St-Arnaud, Y. (1989). <i>Les petits groupes. Participation et communication</i>. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal. p.87, 103, 120, 135 et 157(outils d'évaluation). - MELS(2007) <i>Programme de formation de l'école québécoise</i>. Enseignement deuxième cycle, secondaire. Éducation physique et à la santé. Gouvernement du Québec. p.19-20. Repéré sur : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/ (compétence transversale : <i>Coopérer</i>). - Bilodeau, A., Lapierre, S. et Marchand, Y. (2003). <i>Le partenariat : comment ça marche? Mieux s'outiller pour réussir</i>. Montréal : Régie Régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre. p.1-31 (des outils pour la mise en œuvre de partenariat).

5.1.1.4 Activité 4

La dernière activité du Volet A visait l'intégration des apprentissages réalisés lors des activités précédentes. Pour cette activité, des situations issues d'une diversité de milieux d'intervention étaient proposées aux étudiants, regroupés en équipe, afin de leur offrir une occasion de mettre en application ces apprentissages. En ce sens, l'approche par problèmes a été retenue, en version abrégée. Compte tenu du temps disponible – et considérant que le travail de session permettrait une application des apprentissages –, cette activité visait essentiellement à ce que les étudiants puissent identifier les avantages et les défis liés à l'application de l'approche par compétences dans un contexte d'interventions sexologiques, ainsi qu'à la planification de partenariats adaptés à divers milieux professionnels. Enfin, près de 50% du temps était alloué à la rétroaction, sous forme de plénière, vis-à-vis du travail réalisé. Ainsi, les étudiants étaient en mesure de bénéficier du travail réalisé par les autres équipes, de la rétroaction de l'enseignante, et des nuances possibles en fonction des situations.

Tableau 5.4
Éléments de planification liés à l'activité 4 (Volet A – semaine 3)

Durée	- 120 minutes.
Compétence ciblée	<ul style="list-style-type: none"> - Concevoir un projet d'intervention traitant d'une problématique sexologique en fonction des particularités du programme de formation (PFEQ). - Coopérer avec l'équipe de travail, les différents partenaires et les élèves en vue de l'atteinte d'objectifs communs.
Objets d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> - Implication des modèles d'enseignement socioconstructivistes dans la conception d'interventions sexologiques. - Implication de l'approche par compétences dans la conception d'interventions sexologiques. - Implications du partenariat dans la planification d'interventions sexologiques.
Modèle d'enseignement	- Approche par problèmes (version micro)s
Support didactique	<ul style="list-style-type: none"> - Diaporama <i>PowerPoint</i>. - Liste des situations problèmes.

Sans prétendre pouvoir susciter le développement de compétences en si peu de temps pour l'ensemble des étudiants, ce premier volet visait à les outiller pour qu'ils soient en mesure de s'adapter aux situations professionnelles éventuelles qui nécessiteraient un recours aux modèles d'enseignement socioconstructivistes, ainsi qu'à l'approche par compétences. De plus, les apprentissages relevant du travail en partenariat ont également été suscités dans la perspective où ils seraient mobilisés à nouveau dans le cadre du travail de session, et ce, peu importe le milieu d'intervention retenu.

5.1.2 Description du Volet B du module de formation

Le Volet B du module de formation s'est inscrit dans un contexte de mise en œuvre différent, qui ouvrait la porte à une plus grande liberté au niveau de la

planification. Lors de cette journée de formation (7h), cinq activités d'apprentissage complémentaires se sont succédées, visant le développement des deux mêmes compétences que lors du Volet A. Néanmoins, la « couleur scolaire » y était beaucoup plus présente. En fait, cette contextualisation des apprentissages a mené à une sélection d'activités hautement interactives et centrées sur les études de cas et les situations problématiques issues de la réalité scolaire. Les participants ont reçu plusieurs documents de référence, des modèles d'interventions sexologiques développées pour le milieu scolaire, et du matériel didactique conçu pour faciliter les apprentissages visés. De plus, des directives leur étaient transmises pour faciliter le transfert des apprentissages dans le cadre du travail de session exigé pour le cours SEX2207. Tel que pour le Volet A, voici un descriptif des activités qui composaient ce second volet du module de formation.

5.1.2.1 Activité 1

La première activité de la journée était destinée à activer les connaissances, les croyances, ainsi que les expériences antérieures relatives aux modalités d'inclusion de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire. À partir d'une série d'éditoriaux récents, une discussion informelle était entamée pour permettre l'émergence des différentes représentations du *Programme de formation de l'école québécoise* et de ses implications en matière d'éducation à la sexualité. Les étudiants étaient invités à discuter du rôle du sexologue dans les écoles depuis ces transformations. En d'autres termes, il était d'abord et avant tout question de contextualiser les apprentissages dans un cadre professionnel et sociopolitique réaliste et significatif pour les participants, une étape essentielle au bon déroulement des activités ultérieures. De plus, comme toutes les activités seraient menées en équipes, cette activité offrait un espace valorisant la mise en commun des idées et des expériences de chacun.

Tableau 5.5
Éléments de planification liés à l'activité 1 (Volet B)

Durée	- 25 minutes.
Compétence ciblée	- Concevoir un projet d'intervention traitant d'une problématique sexologique en fonction des particularités du programme de formation (PFEQ).
Objets d'apprentissage	- Représentations médiatiques du <i>Programme de formation de l'école québécoise</i> . - Modalités d'inclusion de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire. - Rôle du sexologue en milieu scolaire et ouvertures professionnelles.
Modèle d'enseignement	- Étude de cas (<i>activité préparatoire</i>).
Support didactique	- Diaporama <i>PowerPoint</i> . - Éditoriaux.
Matériel complémentaire	- Textes : MEQ. (2003). <i>L'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme de l'éducation</i> . Québec : Ministère de l'éducation du Québec.

5.1.2.2 Activité 2

Suite à la contextualisation des apprentissages, cette deuxième activité visait à se familiariser avec les ancrages de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire, par la résolution d'un problème présenté sous forme de casse-tête. Après avoir formé deux sous-groupes, une enveloppe contenant l'ensemble des composantes du *Programme de formation de l'école québécoise* était remise aux participants. Ces derniers étaient invités à organiser ces composantes pour créer un schéma cohérent. Cette démarche inductive permettait aux participants de découvrir le programme de formation collectivement, par la confrontation de différentes hypothèses. Par la suite, en grand groupe, l'animatrice vérifiait ces hypothèses et discutait de la solution. Lors de cette rétroaction finale, les objets d'apprentissage étaient clarifiés par des questions

d'approfondissement, puis un document synthèse était remis. Lors de cette activité, les deux compétences étaient ciblées par l'approfondissement des particularités du programme de formation et par des directives pédagogiques nécessitant un travail en partenariat.

Tableau 5.6
Éléments de planification liés à l'activité 2 (Volet B)

Durée	- 65 minutes.
Compétence ciblée	<ul style="list-style-type: none"> - Concevoir un projet d'intervention traitant d'une problématique sexologique en fonction des particularités du programme de formation (PFEQ). - Coopérer avec l'équipe de travail, les différents partenaires et les élèves en vue de l'atteinte d'objectifs communs.
Objets d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> - Composantes du <i>Programme de formation de l'école québécoise</i>. - Ancrages de l'éducation à la sexualité dans le <i>Programme de formation de l'école québécoise</i>.
Modèle d'enseignement	- Apprentissage par problèmes.
Support didactique	<ul style="list-style-type: none"> - Diaporama <i>PowerPoint</i>. - Casse-tête. - Document synthèse.
Matériel complémentaire	- Textes : MELS. (2007). <i>Programme de formation de l'école québécoise. secondaire, deuxième cycle</i> . Québec: Gouvernement du Québec.

5.1.2.3 Activité 3

Après une courte pause, la troisième activité proposée visait à permettre aux étudiants de se familiariser avec diverses ressources externes à mobiliser lorsqu'il est question de planifier et de mettre en œuvre des interventions sexologiques en milieu scolaire. Au moyen d'un exposé informel et par l'exploration d'exemples concrets,

les différents documents de référence proposés par le MELS et le MSSS, ainsi que des planifications d'activités d'apprentissage et d'évaluation, étaient présentés et explorés. L'accent était porté sur la pertinence, voire l'utilité, de ces ressources pour réaliser le travail de session du cours SEX2207, ainsi que pour réaliser la conception d'un projet d'intervention dans un contexte professionnel. Les forces et les limites étaient soulevées pour chacune de ces ressources au moyen de questions et de discussions. Cette activité permettait de démontrer de quelle façon les principes de planification évoqués lors des premières activités étaient appliqués dans divers contextes professionnels et à l'égard de différentes problématiques sexologiques. Elle servait également d'activité préparatoire pour l'étude de cas qui serait proposée en après-midi. En ce sens, il s'agissait d'une « recontextualisation » des mêmes apprentissages, démontrant comment d'autres professionnels avaient pu résoudre des problèmes propres à l'intégration de l'éducation à la santé et à la sexualité en milieu scolaire.

Tableau 5.7
Éléments de planification liés à l'activité 3 (Volet B)

Durée	- 40 minutes.
Compétence ciblée	- Concevoir un projet d'intervention traitant d'une problématique sexologique en fonction des particularités du programme de formation (PFEQ).
Objets d'apprentissage	- Ancrages de l'éducation à la sexualité dans le <i>Programme de formation de l'école québécoise</i> . - Modalités d'inclusion de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire.
Modèle d'enseignement	- Étude de cas (<i>activité préparatoire</i>).
Support didactique	- Diaporama <i>PowerPoint</i> . - Documents de référence :
Matériel complémentaire	- Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. (2003). <i>Des services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite</i> . Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. - Direction de santé publique de la Montérégie. (2007). <i>Le Macroscopie : Outil pour l'analyse de la situation</i> . Longueuil : Direction de santé publique de la Montérégie. - INSPQ (2008). <i>Mesures proposées au milieu scolaire. Fiches descriptives</i> . Document de travail. Montréal : INSPQ. - ASPC. (2008). <i>Lignes directrices nationales pour l'Éducation en matière de santé sexuelle</i> . Ottawa: Gouvernement du Canada. - Arcand, L. et Côté, D. (2007). <i>Démarche et outils pour faire face aux défis de l'éducation à la sexualité</i> . Présentation effectuée le 20 novembre 2007, dans le cadre des Journées annuelles de santé publique (JASP), Montréal. - Guilbert, E. (Dir.). (2006). <i>Programme d'éducation à la sexualité fondé sur le pouvoir d'agir et de réfléchir (E.S.P.A.R.)</i> Québec: Agence de la santé et des services sociaux de la Capitale-Nationale. - MELS. 2008. <i>L'éducation à la sexualité : oui, mais comment? Guide de soutien à la mise en œuvre d'une démarche d'éducation à la sexualité au préscolaire, au primaire et au secondaire</i> . Québec : Gouvernement du Québec.

5.1.2.4 Activité 4

À la suite du dîner, une activité d'étude de cas était proposée aux participants, soit une série de situations professionnelles typiques au milieu scolaire et pour lesquelles une analyse collective était nécessaire, suivie d'une réflexion entourant les pistes de solutions. Cette activité était réalisée en grand groupe, étant donné le nombre restreint de participants, mais également pour permettre un traitement approfondi de chacune des situations, tout en sollicitant un travail collaboratif où chaque participant pourrait profiter des expériences et des acquis de ses collègues. Ces cas, retenus pour leur réalisme, ont permis de traiter du partenariat interdisciplinaire tel que préconisé dans les écoles et d'explorer les facteurs qui pourraient faciliter ou nuire à la mise sur pieds de différents mécanismes de collaboration. De plus, pour chacun de ces cas, les participants étaient invités à se positionner en tant que sexologues et professionnels, en pensant au rôle qu'ils pourraient jouer pour résoudre les situations problématiques et favoriser la mise en œuvre de projets d'interventions sexologiques en milieu scolaire.

Tableau 5.8
Éléments de planification liés à l'activité 4 (Volet B)

Durée	- 120 minutes.
Compétence ciblée	<ul style="list-style-type: none"> - Concevoir un projet d'intervention traitant d'une problématique sexologique en fonction des particularités du programme de formation (PFEQ). - Coopérer avec l'équipe de travail, les différents partenaires et les élèves en vue de l'atteinte d'objectifs communs.
Objets d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> - Mise en œuvre et particularités de partenariat interdisciplinaire en milieu scolaire. - Modalités d'inclusion de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire. - Rôle du sexologue.
Modèle d'enseignement	- Étude de cas.
Support didactique	<ul style="list-style-type: none"> - Diaporama <i>PowerPoint</i>. - Cas. - Liste des partenaires potentiels présents en milieu scolaire.

5.1.2.5 Activité 5

La dernière activité visait l'exploration de nouveaux cas, mais cette fois-ci dans l'idée de résoudre les obstacles à la conception et (ou) à la mise en œuvre d'un projet d'intervention en contexte scolaire. Cette activité visait à renforcer la perception de contrôle des participants à l'égard des compétences à développer, en démontrant que, malgré certaines difficultés, il était possible de mettre en œuvre des démarches d'éducation à la sexualité dans les écoles. En conclusion, les participants étaient amenés à choisir la problématique sexologique qu'ils désiraient traiter dans le cadre du travail de session du cours SEX2207. Cette activité d'évaluation centrée sur la résolution d'un problème s'est déroulée tout au long de la session, alors qu'un encadrement adapté a été offert aux participants pour les soutenir dans la mobilisation,

en contexte, de ces nouveaux apprentissages et des documents de références qui leur étaient proposés.

Tableau 5.9
Éléments de planification liés à l'activité 5 (Volet B)

Durée	- 60 minutes.
Compétence ciblée	<ul style="list-style-type: none"> - Concevoir un projet d'intervention traitant d'une problématique sexologique particulière en fonction des particularités du programme de formation (PFEQ). - Coopérer avec l'équipe de travail, les différents partenaires et les élèves en vue d'atteindre des objectifs communs.
Objets d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> - Partenariat interdisciplinaire en milieu scolaire. - Modalités d'inclusion de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire. - Rôle du sexologue.
Modèle d'enseignement	- Apprentissage par problèmes (micro).
Support didactique	- Diaporama <i>PowerPoint</i> .
Matériel complémentaire	- Guide pour la planification d'intervention sexologique en fonction du PFEQ.

5.2 Résultats concernant l'évaluation des effets du module de formation

À la lumière de la description des deux volets du module de formation, et considérant le processus de développement et de mise en œuvre décrit dans le « Chapitre IV – Opérationnalisation », cette deuxième partie du chapitre porte sur les résultats issus de l'évaluation des effets du module de formation. Celle-ci commence par une description détaillée de l'échantillon. Ensuite, tel qu'annoncé, les résultats sont présentés en fonction des déterminants mesurés. Toutefois, les résultats qui relèvent de la satisfaction des participants à l'égard des deux volets du module de

formation sont d'abord abordés, parce qu'ils permettent une évaluation du processus de mise en œuvre sous l'angle de la perception étudiante, en plus de favoriser une interprétation nuancée des résultats liés aux effets.

5.2.1 Description de l'échantillon

Le groupe d'étudiants ayant uniquement participé au Volet A du module de formation était composé de 86 participants, dont une grande majorité de femmes (95,5%), et leur moyenne d'âge était de 23,67 ans. Parmi ces participants, 46,5% étaient intéressés à réaliser leur stage en milieu scolaire l'année suivante, alors que la majorité (69,77%) avait déjà complété 4 sessions dans le cadre du baccalauréat en sexologie, selon une logique de parcours régulier à temps plein. Pour ce qui est du groupe de participants au Volet B du module de formation, il était composé de 7 étudiants, dont 5 femmes et 2 hommes, et sa moyenne d'âge était légèrement supérieure à celle du groupe « Volet A », soit de 25,10 ans. Similairement, 5 participants avaient préalablement complété 4 sessions et 6 désiraient réaliser leur stage en milieu scolaire. Une description de l'échantillon est présentée au tableau 5.10, de manière à illustrer les nuances entre les trois groupes-classes composés des étudiants n'ayant participé qu'au Volet A, ainsi que le groupe d'étudiants ayant participé au Volet B.

Tableau 5.10
Description de l'échantillon au pré-test en fonction des groupes expérimentaux

	Groupe expérimental Volet A-1	Groupe expérimental Volet A-2	Groupe expérimental Volet A-3	Groupe expérimental Volet B	Degré de signification
Nb de participants ayant rempli le questionnaire pré-test	31	28	27	7	
Sexe ¹					
- Femme	30 (96,8%)	27 (96,4%)	25 (92,6%)	5 (71,4%)	ns
- Homme	1 (3,2%)	1 (3,6%)	2 (7,4%)	2 (28,6%)	
Âge moyen ² (±E.T.)	23,39 ans (±3,13)	23,27 ans (±3,67)	24,36 ans (±5,06)	25,10 ans (±5,22)	ns
Langue parlée à la maison					
- Français	28 (93,3%)	28 (100,0%)	24 (88,9%)	7 (100,0%)	ns
- Anglais	1 (3,3%)	0 (0,00%)	3 (11,1%)	0 (0,00%)	
- Autre	1 (3,3%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	
Nb de sessions complétées ¹					
- 4 sessions	16(51,6%)	13(28,9%)	11(40,7%)	6(85,7%)	ns
- Plus de 4 sessions	15(48,4%)	15(53,6%)	16(59,3%)	1(14,3%)	
Milieu de stage visé ¹					
- Scolaire	23 (74,2%)	17 (63,0%)	20 (74,1%)	5 (71,4%)	ns
- Autres	8 (25,8%)	10 (37,0%)	7(25,9%)	2 (28,6%)	

ET = écart type

1. Khi-deux

2. Test de Kruskal-Wallis (analyse non paramétrique)

*** $p \leq 0,001$

** $p \leq 0,005$

* $p \leq 0,05$

ns Non significatif

S'il n'existe pas de différences statistiquement significatives entre ces quatre groupes (voir tableau 5.10), les tests de Khi-deux réalisés entre le groupes expérimental «Volet A » (n=86) et le groupe expérimental « Volet B » (n=7) ont, pour leur part, révélé des différences au niveau de la proportion hommes/femmes¹³

¹³ Volet A : 4,7% d'hommes et 95,3% de femmes; Volet B : 28,6% d'hommes et 71,4% de femmes.

($p=0,013$), et de l'intérêt pour réaliser un stage en milieu scolaire¹⁴ ($p=0,046$). En ce qui a trait au choix du milieu de stage, cette différence est peu surprenante étant donné que l'un des critères d'inclusion pour participer au Volet B était justement d'avoir un intérêt pour le travail en milieu scolaire. Pour ce qui est du sexe des participants, il est vrai que la proportion d'hommes était supérieure à la proportion habituellement observée dans un cours au baccalauréat en sexologie. Considérant les compétences ciblées par la formation, cette différence n'a toutefois pas été prise en compte dans les analyses réalisées.

En ce qui concerne le groupe témoin, ce dernier était composé de 29 participants, dont une majorité de femmes (93,1%), et leur moyenne d'âge était de 21,64 ans. L'âge moyen de ce groupe est significativement inférieur à celui des participants au module de formation ($p=0,018$), ce qui s'explique par un recrutement réalisé dans le cadre d'un cours offert en première année du baccalauréat en sexologie (selon un parcours régulier à temps plein). D'ailleurs, pour les mêmes raisons, 100% d'entre eux avaient complété moins de 4 sessions ($p<0,000$). Enfin, parmi ces étudiants, 69% ont indiqué avoir un intérêt pour le milieu scolaire, trait pour lequel ce groupe ne s'est pas démarqué du groupe expérimental (voir tableau 5.14).

¹⁴ Volet A : 46,5 % stage en milieu scolaire et 53,5% stage hors milieu scolaire; Volet B : 69% stage en milieu scolaire et 31% stage hors milieu scolaire.

Tableau 5.11
Description de l'échantillon au pré-test avec groupe témoin

	Groupe expérimental Volet A	Groupe expérimental Volet B	Groupe témoin	Degré de signification
Nb de participants ayant rempli le questionnaire pré-test	86	7	29	
Sexe¹				*
- Femme	82 (95,3%)	5 (71,4%)	27 (93,1%)	
- Homme	4 (4,7%)	2 (28,6%)	2 (6,9%)	
Âge moyen (±E.T.)	23,67 ans (±3,85)	25,10 ans (±5,22)	21,64 ans (±2,58)	*
Langue parlée à la maison¹				ns
- Français	81 (94,1%)	7 (100,0%)	29 (100,0%)	
- Anglais	4 (4,7%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	
- Autre	1 (1,2%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	
Nb de sessions complétées¹				***
- Moins de 4 sessions	0 (0,00%)	0 (0,00%)	29 (100,0%)	
- 4 sessions	60 (70,6%)	5 (71,4%)	0 (0,00%)	
- Plus de 4 sessions	26 (29,4%)	2 (28,6%)	0 (0,00%)	
Milieu de stage visé^{1,3}				*
- Scolaire	40 (46,5%)	6 (85,7%)	20 (69,0%)	
- Autres	46 (53,5%)	1 (14,3%)	9 (31,0%)	

ET = écart type

1. Khi-deux

2. Test de Kruskal-Wallis (analyse non paramétrique)

*** $p \leq 0,001$

** $p \leq 0,005$

* $p \leq 0,05$

ns Non significatif

5.2.2 Satisfaction des participants à l'égard du module de formation

Les données relatives à la satisfaction issues des questionnaires complétés après chaque volet du module de formation ont été analysées. Dans le cas de la satisfaction à l'égard du Volet B, les données quantitatives ont été triangulées avec les données qualitatives issues des entretiens semi-dirigés. Ces analyses sont présentées simultanément pour documenter la satisfaction à l'égard du module de formation de manière plus signifiante. Enfin, dans les deux cas, lorsque cela s'y prêtait, les résultats ont été contextualisés grâce aux traces laissées dans le journal de bord.

5.2.2.1 Satisfaction à l'égard du Volet A du module de formation

Pour le Volet A, la satisfaction a été documentée à partir du questionnaire post-test (semaine 3). Comme la mise en œuvre du Volet A n'a pu être totalement uniforme d'un groupe-classe à l'autre – étant donné les variations entre groupes au niveau, notamment, des interventions des étudiants et des chargées de cours –, les scores moyens de satisfaction sont présentés séparément pour chaque groupe-classe. De cette façon, il est possible de mieux saisir ce qui est susceptible d'avoir créé des différences, en utilisant les données qualitatives issues des questionnaires, mais également du journal de bord.

Dans l'ensemble, le score moyen de l'échelle de satisfaction globale à l'égard du Volet A du module de formation est de 8,75 ($\pm 0,91$), ce qui révèle un niveau de satisfaction élevé pour l'ensemble des groupes. Loin d'être faible, le score global de satisfaction du groupe du lundi est toutefois inférieur à celui des autres groupes ($8,47 \pm 0,91$), et cette différence s'est révélée statistiquement significative ($p=0,022$). En effet, parmi les commentaires recueillis par le biais des questions ouvertes intégrées au questionnaire, 25 participants de ce groupe mentionnaient que le déroulement avait été précipité ou qu'ils avaient manqué de temps pour intégrer les nouvelles notions. Corroborant ce constat, le score de satisfaction spécifique au déroulement ($7,78 \pm 1,74$) est l'un des plus faibles, score pour lequel le groupe-classe du lundi se démarque aussi de façon significative ($7,19 \pm 1,64$; $p=0,011$). Pour leur part, les données captées dans le journal de bord illustrent l'ajustement de l'animation et du déroulement d'un groupe à l'autre, qui semble s'être fait au dépend du groupe du lundi. Ces données expliquent, au moins en partie, un score global de satisfaction plus faible pour ce groupe auprès de qui l'animatrice « brisait la glace ». Des commentaires similaires à l'égard du déroulement (ex. « trop rapide », « beaucoup en

peu de temps ») ont aussi été soulevés, mais de façon moins importante, par des participants des groupes du mardi (n=16) et du mercredi (n=12).

Tableau 5.12
Niveau de satisfaction à l'égard du « Volet A » du module de formation

Mesures ¹	Groupe lundi (n=36)	Groupe mardi (n=25)	Groupe mercredi (n=28)	Groupe Volet A (n=89)	Degré de signifi- cation ²
	M(±ET)	M(±ET)	M(±ET)	M(±ET)	
1. Je suis satisfait(e) de la formation que j'ai reçue	7,67(±1,59)*	8,42(±1,14)	8,54(±1,03)	8,15(±1,36)	*
2. Je considère avoir appris des choses que j'ignorais auparavant	8,67(±1,59)	9,33(±1,13)	9,29(±0,98)	9,05(±1,32)	ns
3. Je suis satisfait(e) du déroulement de la formation (rythme, organisation, etc.)	7,19(±1,64)*	8,12(±1,78)	8,25(±1,67)	7,78(±1,74)	*
4. Les thèmes (le contenu) dont on a discuté étaient intéressants et motivants	7,25(±1,71)	8,17(±1,44)	7,75(±1,46)	7,66(±1,59)	ns
5. Les thèmes (le contenu) abordés étaient structurés et bien préparés	8,86(±1,29)	9,13(±1,65)	9,32(±1,28)	9,08(±1,39)	ns
6. Le matériel utilisé (fiche, recueil, PowerPoint, etc.) était pertinent	9,15(±1,13)	9,63(±0,58)	9,39(±1,93)	9,36(±1,35)	ns
7. J'ai eu suffisamment de temps pour exprimer mon opinion comme je le souhaitais	8,12(±2,10)	9,21(±1,29)	8,70(±2,16)	8,61(±1,96)	ns
8. Les formules pédagogiques utilisées ont favorisé mon apprentissage	8,08(±1,66)	8,33(±1,71)	8,46(±1,73)	8,27(±1,69)	ns
9. L'animatrice a bien répondu à mes questions	9,24(±0,92)	9,55(±0,67)	9,50(±0,81)	9,40(±0,83)	ns
10. L'animatrice a favorisé l'échange et la discussion aux moments opportuns	9,03(±1,11)	9,54(±0,78)	9,14(±1,38)	9,20(±1,14)	ns
11. L'animatrice avait les compétences pour donner une formation sur les thèmes couverts	9,36(±0,80)	9,29(±1,55)	9,57(±0,88)	9,41(±1,07)	ns
12. L'animatrice était disponible	9,61(±0,75)	9,71(±0,69)	9,81(±0,62)	9,70(±0,69)	ns
13. L'animatrice de la formation était respectueuse des étudiants	9,72(±0,78)	9,63(±1,44)	9,93(±0,26)	9,76(±0,91)	ns
14. Je considère que cette formation me sera utile dans le cadre de mes études	8,03(±1,36)	8,29(±1,43)	8,93(±1,21)*	8,39(±1,38)	*
15. Je considère que cette formation me sera utile dans le cadre de mon stage et/ou de mon futur emploi	7,81(±1,94)	8,00(±2,04)	8,50(±1,53)	8,08(±1,85)	ns
16. Je recommanderais à d'autres étudiants en sexologie de suivre cette formation	8,06(±1,77)	8,71(±1,20)	8,39(±1,89)	8,34(±1,68)	ns
Score moyen de satisfaction globale	8,47(±0,91)*	8,94(±0,76)	8,96(±0,95)	8,75(±0,91)	*

M= moyenne; ET = écart type

1. Échelles de réponses variant de (0) « pas du tout en accord » à (10) « Tout à fait en accord » avec les énoncés.

2. Test de Kruskal-Wallis (analyse non paramétrique)

*** p≤0,001 **p≤0,005 *p≤0,05 ns Non significatif

Ces résultats à l'égard du déroulement sont cohérents avec l'évaluation de la durée du Volet A captée par le questionnaire post-test. Ainsi, plus d'un participant sur deux a indiqué que la durée du volet était un peu ou trop courte, par rapport à 41,6% d'entre eux qui ont indiqué une durée adéquate (voir tableau 5.12).

Tableau 5.13
Évaluation de la durée du Volet A du module de formation

	Groupe lundi (n=36)	Groupe mardi (n=25)	Groupe mercredi (n=28)	Groupe Volet A (n=89)
	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)
Trop courte	3 (8,3%)	2 (8,0 %)	0 (0,0%)	5 (5,6%)
Un peu courte	19 (52,8%)	12 (48,0%)	12 (42,9%)	43 (48,3%)
Adéquate	14 (38,9%)	10 (40,0%)	13 (46,4%)	37 (41,6%)
Un peu longue	0 (0,0%)	0 (0,0%)	3 (10,7%)	3 (3,3%)
Trop longue	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
Donnée manquante	0 (0,0%)	1 (4,0%)	0 (0,0%)	1 (1,1%)

Outre la satisfaction globale, l'item « Je recommanderais à d'autres étudiants en sexologie de suivre cette formation » témoigne également d'une satisfaction élevée pour l'ensemble des participants sans égard au groupe-classe. Dans le même ordre d'idées, le score lié à l'utilité perçue du module de formation dans le cadre des études est également élevé ($8,39 \pm 1,38$) et confirme qu'il a été globalement apprécié de l'ensemble des étudiants. Dans ce cas-ci, le groupe-classe du mercredi se démarque de façon statistiquement significative avec un score plus élevé que celui des autres groupes-classes ($p=0,019$) (voir tableau 5.11). Aucune donnée captée ne permet d'expliquer cette différence.

L'intérêt envers les thèmes abordés a aussi suscité un score de satisfaction plus faible, pour une moyenne de 7,66 ($\pm 1,59$). Ce score peut être expliqué par la présence, dans les trois groupes-classes, d'étudiants peu intéressés par le milieu scolaire, comme l'a révélé la description de l'échantillon. Ainsi, alors que les partenaires au projet avaient jugé pertinent de proposer ce premier volet à l'ensemble des étudiants

sans tenir compte de leur intérêt pour ce milieu d'intervention, il semble que cette contextualisation des apprentissages ait pu créer une légère insatisfaction. À ce propos, les documents de planification, tout comme les données issues du journal de bord, illustrent l'inclusion de nombreux exemples professionnels hors contexte scolaire tout au long du Volet A. En guise d'exemple, les situations problématiques proposées lors de la quatrième activité de ce volet étaient contextualisées afin de refléter une dizaine de milieux d'intervention différents, incluant entre autres un centre de femmes, un centre jeunesse et un milieu hospitalier. Il est cependant fort probable que des exemples scolaires soient survenus plus couramment et que l'ensemble de la démarche ait été associé à l'univers scolaire, et ce, dès le début de l'expérimentation. D'ailleurs, le score de satisfaction à l'égard des thèmes abordés est beaucoup plus élevé pour le groupe des participants au Volet B ($9,00 \pm 0,58$; $p=0,008$).

À l'opposé, les scores de satisfaction les plus élevés concernent principalement les ressources humaines (l'animation) et les ressources matérielles (diaporamas PowerPoint®, documents supports, etc.). Ces scores, globalement au-dessus de 9, varient très peu selon les groupes et correspondent aux réponses inscrites à la question ouverte : « Ce que vous avez le plus aimé ». Ainsi, plus d'un participant sur cinq a inscrit avoir apprécié l'animation, alors que certains commentaires plus étayés abordaient l'expertise de l'animatrice quant au contenu transmis ($n=6$) et au recours fréquent à des exemples concrets ($n=4$). Les diaporamas, les outils d'apprentissage et de prise de notes ont également fait l'objet de commentaires positifs ($n=11$).

Globalement, les participants dans leur ensemble rapportent avoir appris des choses qu'ils ignoraient auparavant, comme en témoigne le score de $9,05 (\pm 1,32)$ à ce propos. L'exploration des réponses à la question ouverte, « Ce que vous avez le plus appris », renseigne sur les apprentissages les plus significatifs aux yeux des participants. L'approche par compétences ($n=27$), le partenariat ($n=13$) et les modèles

d'enseignement (n=9) sont les éléments qui ont été nommés le plus couramment. Il est aussi intéressant de noter qu'une dizaine de participants a évoqué la différence entre l'approche par objectifs et l'approche par compétences. De façon plus marginale, certains participants ont mentionné en avoir appris davantage sur la réforme de l'éducation (n=5). Cette réponse porte légèrement à confusion étant donné que cet élément n'était pas abordé lors des activités du Volet A, à l'exception du moment où le Volet B était présenté. Nous émettons l'hypothèse que quelques participants ont fait une association directe entre approche par compétences et réforme de l'éducation.

En rapport aux formules pédagogiques utilisées lors du Volet A, le score de satisfaction est élevé pour l'ensemble des groupes ($8,27 \pm 1,69$). L'analyse des réponses aux questions ouvertes permet de constater que l'interactivité lors des exposés, le recours à de nombreuses contextualisations professionnelles et l'inclusion d'activités en équipe et de résolutions de problèmes concrets ont été appréciés des participants. D'ailleurs, plus de 20% des participants ont inscrit avoir aimé les activités qualifiées de « pratiques » et les travaux d'équipe.

La satisfaction par rapport au Volet A fut, somme toute, élevée. À l'exception du déroulement précipité qui semble, de façon unanime, avoir nui à l'intégration des apprentissages, ainsi que d'une contextualisation trop centrée sur le milieu scolaire, les participants ont apprécié l'expérience qui leur était proposée. L'animation, les ressources matérielles et les activités de mise en application sont les éléments qui ont semblé avoir suscité le plus de satisfaction. Enfin, les participants ressortent de cette expérience avec le sentiment d'avoir appris de nouvelles notions.

5.2.2.2 Satisfaction à l'égard du Volet B du module de formation

La satisfaction à l'égard du Volet B du module de formation a été documentée par le biais du questionnaire post-post-test, distribué à la 15^e semaine de cours uniquement auprès des 7 participants présents. Comme pour le Volet A, les mêmes questions étaient posées, à l'exception d'un ajout de deux items spécifiques à ce volet de formation. Ces données quantitatives ont été complémentées par celles collectées grâce aux questions ouvertes incluses dans le questionnaire. En comparaison avec la section précédente, ces résultats ont été triangulés avec les données issues des entretiens semi-dirigés. Lorsque pertinents, des éléments circonstanciels notés dans le journal de bord ont permis de nuancer et de bonifier l'analyse.

Le score moyen de satisfaction globale pour le Volet B du module de formation est de 9,21 ($\pm 0,95$), ce qui est légèrement plus élevé que le score moyen de satisfaction globale de ces mêmes participants pour le Volet A (9,13 $\pm 0,30$). Dans tous les cas, il s'agit d'une satisfaction élevée à l'égard de l'ensemble de l'expérience qui s'est également reflétée dans les réponses aux questions ouvertes du questionnaire. Ainsi, les participants ont indiqué avoir « beaucoup apprécié la formation », qu'ils en « retiraient quelque chose de positif », alors que d'autres spécifiaient « ne pas regretter s'être inscrit ». De façon plus détaillée, plusieurs extraits des entretiens confirment ce niveau de satisfaction, même si les participants ont indiqué que le Volet B exigeait un effort supplémentaire.

Participant 2 : « À part de ça, la formation, je l'ai adorée. Je n'ai pas rien contre, ça pas été embêtant de nous pointer un samedi matin. »

Participant 3 : « La formation, moi j'ai rien à dire, dans le sens que, c'était parfait là. La journée que j'ai passée ici, même si, honnêtement, avant de venir, le matin-là, j'me disais qu'est-ce que j'ai fait ! »

Participant 6 : « J'ai trouvé ça fun la journée, ça s'est vraiment bien déroulé. »

Tel que présenté dans le tableau 5.13, l'ensemble des items a suscité une satisfaction chiffrée au dessus de 8, à l'exception de celui lié à l'intégration des acquis dans le cadre du travail de session à réaliser. L'utilité perçue au niveau des études ($9,29 \pm 1,11$) ou d'un futur emploi ($9,14 \pm 1,86$), ainsi que la recommandation à d'autres étudiants en sexologie de suivre cette formation ($9,00 \pm 1,16$) illustrent de façon plus concrète le niveau élevé de satisfaction de ces participants. Comme pour le Volet A, les données indiquent aussi un haut taux de satisfaction en ce qui concerne l'animation, pour des raisons similaires à celles évoquées, comme la motivation, le dynamisme et la maîtrise des contenus démontrés par l'animatrice.

Tableau 5.14
Satisfaction à l'égard du Volet B du module de formation

Mesures	Volet B (n=7) M(±ET)
1. Je suis satisfait(e) de la formation que j'ai reçue.	8,14 (±1,22)
2. Je considère avoir appris des choses que j'ignorais auparavant.	9,71 (±0,76)
3. Je suis satisfait(e) du déroulement de la formation (rythme, organisation, etc.).	8,57 (±0,98)
4. Les thèmes (le contenu) dont on a discutés étaient intéressants et motivants.	9,29 (±0,49)
5. Les thèmes (le contenu) abordés étaient structurés et bien préparés.	9,43 (±0,54)
6. Le matériel utilisé (fiche, recueil, PowerPoint, etc.) était pertinent.	9,57 (±0,54)
7. J'ai eu suffisamment de temps pour exprimer mon opinion comme je le souhaitais.	9,43 (±0,54)
8. Les formules pédagogiques utilisées ont favorisé mon apprentissage.	8,71 (±1,11)
9. L'animatrice a bien répondu à mes questions.	9,71 (±0,49)
10. L'animatrice a favorisé l'échange et la discussion aux moments opportuns.	9,71 (±0,49)
11. L'animatrice avait les compétences pour donner une formation sur les thèmes couverts.	9,71 (±0,49)
12. L'animatrice était disponible.	9,86 (±0,38)
13. L'animatrice de la formation était respectueuse des étudiants.	9,86 (±0,38)
14. Je considère que cette formation me sera utile dans le cadre de mes études.	9,29 (±1,11)
15. Je considère que cette formation me sera utile dans le cadre de mon stage et/ou de mon futur emploi.	9,14 (±1,86)
16. Je recommanderais à d'autres étudiants en sexologie de suivre cette formation.	9,00 (±1,16)
17. Je suis satisfait(e) du soutien reçu pour la réalisation des travaux.	9,00 (±1,16)
18. Je considère que la formation m'a aidé à réaliser les travaux exigés dans le cadre du cours SEX2207.	7,57 (±1,90)
Score moyen de satisfaction global	9,21 (±0,95)

M = moyenne; ET = écart type

Néanmoins, les données qualitatives sont plus éclairantes pour identifier les éléments qui ont pu influencer ce taux de satisfaction. Elles permettent de nuancer ce constat en tenant compte des critiques et des recommandations émises par les participants à propos de la mise en œuvre du Volet B. D'ailleurs, malgré des scores plutôt élevés, plusieurs éléments ont suscité des remises en question, particulièrement lorsque les participants ont été interrogés au sujet de l'intégration du Volet B dans le cadre du cours SEX2207 et de ses activités d'évaluation. En ce sens, les sections suivantes mettent en lumière les cinq principaux aspects exprimés par les participants lors des entretiens concernant leur satisfaction à l'égard du Volet B.

Le Volet B essentiel à la meilleure intégration du Volet A

Si le Volet B semble avoir été davantage apprécié que le Volet A, c'est entre autres parce qu'il permettait une meilleure intégration des notions abordées lors des trois premières semaines de cours (Volet A). Sans équivoque, les entretiens ont révélé que le Volet B avait permis de mettre en application les apprentissages suscités lors du Volet A et de les réfléchir dans des contextes professionnels réalistes. En d'autres termes, les notions étaient concrétisées et contextualisées lors des activités d'apprentissage, ce qui a révélé la complémentarité entre les deux volets.

Participant 4 : « J pense que ça aidé beaucoup à la compréhension, le Volet B.»

Participant 1 : « Je trouve que la formation qu'on a fait ici, ça a vraiment concrétisé tout ce qu'on a vu. Et ça, moi, personnellement, je n'avais pas vraiment compris dans le cours, mais quand je suis arrivée ici, en sortant, j'ai fait, maintenant je comprends. »

Une mise en œuvre alourdie par les exigences du cours SEX2207

Si la complémentarité entre les deux volets semble aller de soi, celle entre le module de formation et le cours SEX2207 a provoqué, pour sa part, plusieurs critiques. Comme en témoigne l'évolution des traces captées dans le journal de bord, dès que la démarche de recherche développement a été entamée, le cours SEX2207 semblait un contexte d'implantation tout à fait approprié pour y imbriquer le module de formation. Néanmoins, tous les participants au Volet B interrogés, sans exception, ont souligné que la lourdeur de la tâche à réaliser dans le cadre du cours SEX2207 a rendu l'expérience nettement plus ardue, surtout lorsqu'ils comparaient leur charge de travail aux autres étudiants. Ainsi, alors que les apprentissages ont été considérés utiles, leur intégration dans les travaux a suscité inquiétudes et difficultés. Le score de

satisfaction à l'égard de l'utilité de la formation pour réaliser les travaux du cours SEX2207 ($7,57 \pm 1,90$) est d'ailleurs le plus faible (voir tableau 5.13), ce qui s'inscrit en toute cohérence avec les commentaires soulevés lors des entretiens.

Participant 1 : « Parce que ça doublait un peu la démarche. Ça doublait la tâche, pis si on regarde la grosseur du travail comparé aux autres équipes, ça doublait la tâche. C'est la conclusion qu'on a tiré. Alors, c'est sûre que ça on a trouvé ça un peu plate. »

Participant 3 : « C'est plutôt, après pour le travail, on a eu ben de, en-tout-cas, j'ai l'impression qu'on a eu plus de, pas tant une plus grosse tâche là, mais plus de questionnements sûrs, que les autres ».

Dans le même ordre d'idées, les participants ont fait part de leur insatisfaction par rapport au manque d'adaptation des outils didactiques utilisés dans le cadre du cours SEX2207 et qui avaient comme fonction d'orienter la réalisation du travail de session de ce cours. S'ils étaient invités à intégrer les acquis du module de formation, notamment d'ancrer leur projet d'intervention dans le PFEQ, il semble que les directives n'étaient pas suffisamment claires (directives peu claires). Des directives plus explicites et adaptées auraient été appréciées, dans l'idée d'orienter leur travail et d'intégrer les acquis du module de formation sans qu'ils aient pour autant le sentiment d'être pénalisés.

Participant 3 : « C'est juste comme, avoir un plan de travail adapté à nous ce qu'on devait faire, notre projet, là, c'est ça qu'on a trouvé dur. Pis j pense que toute l'équipe, c'est ça qu'on a trouvé dur là.»

Selon ces données, l'intégration du module de formation et des exigences du cours SEX2207 semble donc avoir été plus complexe que ce qui avait été planifié. Malgré ces lacunes, des participants ont tout de même souligné qu'il y avait une complémentarité évidente entre les travaux à réaliser et les compétences ciblées par le module de formation.

Participant 1 : « Parce qu'on s'en ait parlé, pis on a trouvé que c'était, la formation, ça a été vraiment complémentaire quand même au cours, pis que je pense qu'on a plus d'acquis que ceux qui l'on pas fait. »

Une disponibilité appréciée, mais un soutien peu sollicité

À la fin de la journée « Volet B », les participants, divisés en deux équipes de travail, ont été invités à solliciter l'animatrice si des interrogations survenaient au fil de la réalisation du travail de session. De plus, deux courriels ont été envoyés, lors de la session, pour réitérer la disponibilité de l'animatrice. À une semaine de la remise du travail de session, les deux équipes ont sollicité l'animatrice pour une rencontre de travail d'une durée approximative d'une heure, lors de laquelle plusieurs des craintes soulevées précédemment ont été abordées. Ce fut l'occasion de fournir des instructions plus précises aux participants concernant les attentes qui leur étaient particulières et les critères d'évaluation du travail de session. Même si ce ne fut qu'une seule rencontre, cette dernière semble avoir permis de répondre aux besoins des participants, comme le témoigne le score de satisfaction lié à la disponibilité de l'animatrice ($9,86 \pm 0,38$), le score de satisfaction lié au soutien reçu pour la réalisation des travaux ($9,00 \pm 1,16$), ainsi que les extraits issus des entretiens :

Participant 3 : « J'ai appris beaucoup, j'ai vraiment apprécié ma journée. Ce que j'ai trouvé dur, c'est justement, le manque de, après pour faire mon travail là, pour la structure là. Mais tu étais super disponible, pis [nom de la chargée de cours] aussi »

Participant 1 : « Ça été encourageant, je me suis sentie soutenue aussi, par toi pis [nom de la chargée de cours], parce que souvent vous êtes venues nous voir pour dire, avez-vous des questions? Je n'ai pas reçu de questions encore, je me pose des questions voir si ça va bien pour vous, donc, c'est sûr que c'était pas valorisant, mais c'était soutenant de savoir que dans le fond, qu'il y avait du monde en arrière de nous, pis qu'étant donné qu'on a fait la formation là vous

vouliez nous aider étant donné que le travail était différent pis qu'on avait pas nécessairement tous les acquis que vous étiez là pour pallier à ça. »

Participant 6 : « Je ne comprenais pas, mais je ne suis pas le genre de personne qui va chercher, qui va prendre rendez-vous avec toi pour poser des questions, je n'étais pas vraiment à l'aise. Mais j'aurais dû le faire, pis je ne l'ai pas faite. »

Comme l'illustrent les propos du participant 6, il est possible de croire qu'un soutien plus serré, voire obligatoire, aurait permis d'éviter certaines difficultés et de s'ajuster plus rapidement de part et d'autres. Ce constat semble d'autant plus important dans un contexte relativement incertain, comme c'est le cas lors de l'implantation d'une innovation pédagogique.

Des modèles d'enseignement qui favorisent une construction active des savoirs

Le Volet B a été développé et mis en œuvre dans le respect des principes socioconstructivistes, par un recours à des modèles d'enseignement qui favorisaient le développement de compétences, l'interactivité, la contextualisation, voire la construction active des savoirs. La volonté d'endosser les caractéristiques propres aux innovations pédagogiques en enseignement supérieur semble avoir porté fruits, c'est du moins ce que révèlent le score de satisfaction lié aux formules pédagogiques ($8,71 \pm 1,11$) et plusieurs extraits d'entretiens.

Participant 1 : « Personnellement je trouve que c'était super intéressant, j'ai l'impression vraiment d'avoir appris, puis, tu as une façon vraiment dynamique de passer le contenu. Le fait de l'avoir amené, avec le casse-tête, les ateliers, on parle de telle chose, discuter entre vous, c'était un petit peu même par rapport à l'approche par compétences. »

Participant 4 : « Même que j'ai plus apprécié le Volet B que le Volet A. Le Volet A, je trouvais que ça allait trop vite, mais le Volet B, je pense qu'on faisait vraiment de la théorie, après ça du concret, des exercices et ça aidait vraiment.

On pouvait donner chacun nos points de vue, ça aidait de comprendre qu'est-ce que l'autre voyait. »

À l'image des extraits précédents, le temps alloué aux interactions entre les participants a été apprécié, tout comme les occasions de mobiliser les apprentissages réalisés, notamment ceux amorcés lors du Volet A. Cette mise en application avait principalement lieu lors des activités d'études de cas et de résolutions de problèmes, durant lesquelles un souci particulier était porté à la sélection de situations professionnelles authentiques.

Des ressources utiles à leur intégration dans un milieu professionnel

Le fait d'avoir proposé des situations professionnelles concrètes et réalistes semble avoir favorisé un apprentissage perçu comme utile aux yeux des participants. Ils se sont ainsi montrés enthousiastes à l'idée de réaliser des activités d'apprentissage centrées sur leur intégration en milieu professionnel.

Participant 4 : « Puis je pense que ça m'a appris, au-delà d'appliquer des trucs en milieu scolaire. Ce n'est pas juste le renouveau pédagogique que j'ai appris, c'est vraiment de l'intégration, dans un milieu professionnel et tout ça. »

Participant 3 : « Ouais, c'est ça que j'ai trouvé le fun, (...) que c'est vraiment, qui a des activités qu'on pourrait réutiliser, dans une école, donc j'ai vraiment trouvé ça le fun. »

Cette contextualisation des apprentissages dans l'univers scolaire a sans doute favorisé le niveau de satisfaction, mais aussi le sentiment d'avoir réalisé des apprentissages essentiels à leur intégration en milieu professionnel. Ces participants semblent donc avoir apprécié l'expérience parce qu'elle leur a permis de se sentir plus prêts et solides face aux défis particuliers de ce contexte d'intervention.

Participant 3 : « Je ne me sens pas encore solide là, mais je pense que j'ai beaucoup plus d'avance que quelqu'un qui aurait fait le, qui aurait pas fait le Volet B, et qui rentrerait dans une école.»

Le sentiment de satisfaction semble avoir surpassé la lourdeur associée au travail de session, entre autres parce que l'expérience a permis de susciter des acquis qui pourront, éventuellement, être mobilisés en contexte de stage ou de travail. En d'autres termes, les efforts ne furent pas vains.

Participant 2 : « Je repars avec une corde à mon arc de plus. Pis je suis content de l'avoir fait, même si ça m'a occasionné des petits maux de tête là, il y a quelques semaines.»

Outre l'impression d'avoir une corde de plus à son arc, les données collectées indiquent également une satisfaction élevée à l'égard des ressources matérielles proposées aux participants ($9,57 \pm 0,54$), incluant les diaporamas PowerPoint®, les documents de référence ou les exemples concrets d'interventions adaptées aux réalités scolaires. Suivant une logique similaire à celle précédemment évoquée, ces ressources ont pu être utiles lors de la session et pourront l'être également dans un contexte professionnel ultérieur. D'ailleurs, le travail de session réalisé par les participants est aussi perçu comme une ressource en soi :

Participant 4 : « Mais sinon, juste avoir les documents de référence, je pense que ça aide beaucoup, mais sinon, les autres outils. Je pense que d'avoir déjà fait un travail là-dessus, ça va être déjà un outil, dans le fond, on peut se référer, voir les commentaires, tout ça.»

En résumé, qu'il soit question du Volet A ou du Volet B, les résultats illustrent une satisfaction plutôt élevée à l'égard de l'expérience vécue par les participants. Dans le cas du Volet A, le déroulement précipité semble avoir été la principale lacune relevée, alors que l'animation, l'utilité perçue de la formation au partenariat, ainsi que les activités « pratiques » furent plutôt appréciées. En ce qui a trait au Volet B, les

résultats indiquent qu'il permettait l'intégration des apprentissages amorcés lors du Volet A, en plus d'outiller les participants face à une future intégration professionnelle. Aux yeux des participants, les activités semblent également avoir permis une construction active des savoirs. L'intégration du module de formation au cours SEX2207 et le manque de clarté des directives liées à la réalisation du travail de session ont, pour leur part, suscité des insatisfactions chez les participants, que l'encadrement offert n'a pu contrebalancer. Globalement, ces résultats illustrent tout de même que les étudiants ont apprécié l'expérience d'apprentissage planifiée en fonction de principes pédagogiques innovants.

5.2.3 Effets issus de la participation au module de formation

Pour répondre à l'objectif de recherche qui consiste à mesurer les effets résultant de la participation au module de formation, les mesures de changements captés sont regroupées autour de trois comportements professionnels intimement liés aux compétences ciblées par le module de formation. À l'image des résultats relatifs à la satisfaction, les résultats liés aux effets perçus découlent d'une triangulation entre les données issues des trois questionnaires complétés, des données issues des entretiens semi-dirigés (lorsqu'il est question du Volet B), ainsi que des traces captées dans le journal de bord. Selon les hypothèses émises, les scores associés à chaque déterminant devraient avoir augmenté suite à la participation au module de formation, et ce gain devrait être significativement plus élevé chez le groupe expérimental que chez le groupe témoin, lorsque les scores de la semaine 1 (pré-test) et de la semaine 15 (post-post-test) sont comparés. De plus, le gain entre les données collectées à la semaine 3 (post-test) et celles collectées à la semaine 15 (post-post-test) devrait également être plus élevé chez les participant au Volet B que chez les participants du Volet A.

Concernant les analyses quantitatives, il est essentiel de noter que les groupes étaient restreints, particulièrement celui des participants au Volet B (n=7), ce qui a pu avoir un effet sur la puissance statistique des tests menés. De plus, plusieurs des scores moyens étaient relativement élevés dès le pré-test, surtout au niveau de l'intention et de ses déterminants. Les données qualitatives issues des entretiens ont toutefois permis d'expliquer les résultats observés du point de vue statistique, lorsqu'il était question des participants au Volet B.

5.2.3.1 Collaborer avec les autres membres de l'équipe-école en vue de la définition des orientations ainsi que de l'élaboration et de la mise en œuvre de projets en matière d'éducation à la sexualité

Ce premier comportement professionnel visait à contextualiser les progrès perçus en lien avec la compétence « Coopérer avec l'équipe de travail, les différents partenaires et les élèves en vue de l'atteinte d'objectifs communs ». Tel qu'abordé dans le « Chapitre 4 : Méthodologie », des scores ont été créés pour chacune des variables relatives à ce comportement, ce qui a permis de calculer les gains entre les scores du pré-test et ceux du post-post-test. Dans un premier temps, les résultats liés à la comparaison des gains entre le groupe expérimental et le groupe témoin sont présentés. Ensuite, nous établissons une comparaison similaire entre le groupe de participants au Volet A et le groupe de participants au Volet B. Enfin, l'analyse des résultats liés aux participants du Volet B est approfondie grâce aux entretiens effectués auprès de ce groupe.

5.2.3.1.1 Comparaison entre le groupe expérimental (AetB) et le groupe témoin

Le tableau 5.15 présente les effets du module de formation sur les variables liées à la collaboration. Il permet, d'une part, une vue d'ensemble sur les résultats obtenus aux deux temps de mesure et, d'autre part, la vérification des hypothèses liées à l'augmentation de l'intention, de la perception de contrôle, de l'attitude, de la norme subjective et de la perception du niveau de connaissance – pour les étudiants ayant participé au module de formation en comparaison avec les étudiants du groupe témoin.

Peu importe la variable dont il est question, il est possible d'observer des gains entre les scores captés au post-post-test et ceux captés au pré-test, pour le groupe des participants aux modules de formation. En comparaison, les scores du groupe témoin ont tous légèrement diminué à l'exception du score lié à la perception du niveau de connaissance, qui est resté stable (tableau 5.15). En ce qui concerne l'intention de collaborer avec d'autres membres de l'équipe-école, le score du groupe expérimental est passé de 8,79 ($\pm 1,31$) à 9,07($\pm 1,02$). Ce léger gain se démarque de façon statistiquement significative de celui du groupe témoin ($p < 0,001$). Il en va de même pour la perception de contrôle à l'égard de ce comportement professionnel, qui est passée d'un score de 8,37 ($\pm 1,17$) à 8,75 ($\pm 0,98$) et qui se démarque également du groupe témoin ($p < 0,001$). De légères augmentations ont également été notées au niveau de l'attitude (+0,17) et de la norme subjective (+0,09), à la suite du module de formation. Encore une fois, la comparaison avec le groupe témoin a révélé une différence statistiquement significative pour ces deux déterminants de l'intention ($p < 0,001$). Enfin, il y a eu un gain important en ce qui a trait à la perception du niveau de connaissance pour le groupe expérimental : on est passé d'un score de 4,37 ($\pm 2,21$) avant le module de formation, à un score de 7,87 ($\pm 1,20$) à la suite du module.

C'est sans surprise que la comparaison avec le groupe témoin a également révélé une différence statistiquement significative ($p < 0,001$).

Tableau 5.15
Effets du module de formation à l'égard du comportement professionnel :
Collaborer avec les autres membres de l'équipe-école -
groupe expérimental et groupe témoin

Mesures (E=n ; T=n)	Groupe expérimental (volets AetB)			Groupe témoin			Degré de signification ²
	Pré-test	Post- post-test	Gain ¹	Pré-test	Post- post-test	Gain ¹	
	(M±ET)	(M±ET)	(M±ET)	(M±ET)	(M±ET)	(M±ET)	
Intention ³ (E=79; T=19)	8,79 (±1,31)	9,07 (±1,02)	0,23 (±1,08)	8,75 (±1,50)	7,74 (±2,61)	-1,02 (±2,11)	***
Perception de contrôle ³ (E=79; T=19)	8,37 (±1,17)	8,75 (±0,98)	0,41 (±1,27)	8,51 (±1,28)	7,49 (±1,93)	-1,02 (±2,18)	***
Attitude ³ (E=79; T=19)	9,29 (±0,94)	9,48 (±0,82)	0,17 (±0,92)	9,30 (±1,12)	8,37 (±1,80)	-0,93 (±1,97)	***
Norme subjective ³ (E=78; T=19)	9,29 (±0,89)	9,39 (0,78)	0,09 (±1,02)	9,05 (±1,10)	8,33 (±1,78)	-0,72 (±1,79)	***
Perception du niveau de connaissance ³ (E=81; T=19)	4,37 (±2,21)	7,87 (±1,20)	3,53 (±2,10)	2,66 (±1,96)	2,96 (±2,03)	0,30 (±2,13)	***

M= moyenne; ET = écart type; E=groupe expérimental; T=groupe témoin

1. Différence entre le score moyen au post-post test et le score moyen au pré-test (post-post-test – pré-test)

2. Test U de Mann-Whitney (analyse non paramétrique pour échantillon indépendant)

3. Échelles de réponses variant de (0) « pas du tout en accord » à (10) « Tout à fait en accord » avec les énoncés.

*** $p \leq 0,001$

** $p \leq 0,005$

* $p \leq 0,05$

ns Non significatif

Bref, les comparaisons au niveau des scores avant/après entre le groupe de participants au module de formation et le groupe témoin permettent de croire que le module de formation a suscité des progrès chez les participants en ce qui concerne la collaboration dans un contexte scolaire. Les différences relevées indiquent que les

participants au module de formation ont vu leur intention de collaborer augmentée, tout comme leur perception de contrôle à l'égard de ce comportement professionnel. Dans une moindre mesure, les résultats révèlent également une attitude et une norme subjective légèrement plus favorables à l'égard de la collaboration. Enfin, le gain le plus important se situe à l'égard de la perception du niveau de connaissance. Il semble que ces participants soient nettement plus aptes à définir ce qu'est le partenariat, à en expliquer les principes, ainsi qu'à identifier certains outils qui favorisent cette collaboration à la 15^e semaine qu'ils ne l'étaient au début de la session.

5.2.3.1.2 Comparaison entre les participants au Volet A et les participants au Volet B

Tel qu'annoncé, des comparaisons ont également été effectuées entre le groupe de participants au Volet A et le groupe de participants au Volet B, afin de mettre en lumière les différences possibles au niveau des effets issus de la participation au Volet B. Les analyses quantitatives et qualitatives ont donc été orientées selon l'hypothèse que les gains issus de la participation au module seraient plus importants pour les participants ayant reçu les deux volets que pour les participants n'ayant reçu qu'un seul volet. Le tableau 5.16 donne un portrait des progrès perçus en fonction de ces deux groupes expérimentaux.

Tableau 5.16
Effets du module de formation à l'égard du comportement professionnel :
Collaborer avec les autres membres de l'équipe-école -
groupe Volet A et groupe Volet B

Mesures (A=n ; B=n)	Groupe Volet A			Groupe Volet B			Degré de signification ²
	Post-test	Post- post-test	Gain ¹	Post-test	Post- post-test	Gain ¹	
	(M±ET)	(M±ET)	(M±ET)	(M±ET)	(M±ET)	(M±ET)	
Intention ³ (A=73;B=7)	9,07 (±1,54)	8,94 (±1,41)	-0,15 (±1,15)	9,19 (±0,94)	9,48 (±0,77)	0,29 (±0,62)	ns
Perception de contrôle ³ (A=73 B=7)	8,80 (±1,39)	8,74 (±1,16)	-0,05 (±1,06)	8,86 (±1,14)	8,99 (±1,48)	0,13 (±0,50)	ns
Attitude ³ (A=73;B=7)	9,46 (±1,30)	9,43 (±0,95)	-0,03 (±0,96)	9,67 (±0,51)	9,86 (±0,38)	0,19 (±0,54)	ns
Norme subjective ³ (A=73;B=7)	9,44 (±1,35)	9,34 (±0,84)	-0,12 (±1,29)	9,56 (±0,58)	9,81 (±0,50)	0,22 (±0,40)	ns
Perception du niveau de connaissance ³ (A=73;B=7)	7,83 (±1,13)	7,91 (±1,19)	0,10 (±1,22)	7,79 (±0,93)	8,14 (±0,86)	0,36 (±1,05)	ns

M= moyenne; ET = écart type; A=groupe de participants au Volet A; B=groupe de participants au Volet B

1. Différence entre le score moyen au post-post test et le score moyen au pré-test

2. Test U de Mann-Whitney (analyse non paramétrique pour échantillon indépendant)

3. Échelles de réponses variant de (0) « pas du tout en accord » à (10) « Tout à fait en accord » avec les énoncés.

*** $p \leq 0,001$

** $p \leq 0,005$

* $p \leq 0,05$

ns Non significatif

Même s'il est possible d'observer des gains légèrement plus importants chez les participants au Volet B que chez les participants au Volet A – pour l'ensemble des variables à l'étude –, les analyses n'ont révélé aucune différence statistiquement significative. Cela indique que le Volet B ne semble pas avoir eu plus d'effet sur les mesures relatives à la collaboration que le Volet A. Néanmoins, les données qualitatives recueillies laissent penser que le deuxième volet du module de formation ait pu avoir un effet particulier sur certaines de ces variables. L'analyse de ces

données est présentée dans les pages qui suivent de manière à mieux documenter l'effet du module de formation sur les participants au Volet B.

L'intention de créer des liens qui sont nécessaires

Selon les résultats de l'analyse quantitative, il n'y a pas de différence significative entre les gains des participants au Volet A et ceux du Volet B, au niveau de l'intention de collaborer avec les autres membres de l'équipe-école dans le cadre d'une démarche d'éducation à la sexualité en milieu scolaire (tableau 5.16). Dès le pré-test, l'intention était forte et elle s'est maintenue, voire consolidée pour les participants au volet B du module de formation, alors qu'elle a légèrement diminué pour les participants au Volet A. Les données qualitatives laissent croire que le Volet B a cependant eu un effet plus complexe sur l'intention. En fait, l'intention de collaborer était forte avant même d'entamer le module de formation et celui-ci semble avoir renforcé l'importance de, non seulement collaborer, mais de débiter toutes démarches en milieu scolaire par la création de liens significatifs et solides avec des partenaires scolaires. Par exemple, ce participant souligne que la création d'« alliances » serait prioritaire s'il devait intervenir en milieu scolaire dans le cadre de ses stages ou de son travail.

Participant 1 : « Si je débarque la semaine prochaine, c'est sûr qui a ben des affaires qui arrivent en même temps, t'arrives pis tu ne commences pas tout-de-suite tes projets, t'arrives pis faut que tu connaisses le monde, tu crées des liens, tu crées des alliances, que tu t'adaptes au milieu. »

Ainsi, il est possible de croire que le Volet B du module de formation a permis de démontrer que la mise en œuvre de partenariats est nécessaire à toutes démarches d'éducation à la sexualité dans les écoles. Cette démonstration, qui s'est faite grâce à l'exploration de documents de référence, puis à l'aide d'études de cas réalistes, aurait

concrétisé l'intention de collaborer chez ces participants. Certains, lors des entretiens, ont même fait part d'un plan d'action très concret pour quand ils débuteraient leur stage en milieu scolaire.

Participant 2 : « Techniquement, j'essaie de me brancher à leur rencontre d'équipe, ça c'est sûr et certain. En tout début d'année, à me présenter. Ça, je pense que c'est vraiment important. Dans le fin fond, je ne vais pas me présenter, la direction va me présenter. »

Une perception de contrôle située entre obstacles et responsabilités

Les données quantitatives ne permettent pas de soutenir que le Volet B du module de formation a eu un effet particulier sur la perception de contrôle à l'égard de la collaboration, malgré une légère augmentation du score d'une saisie à l'autre (tableau 5.16). Les résultats de l'analyse qualitative, pour leur part, permettent de relever en quoi le Volet B du module de formation aurait pu influencer la perception de contrôle des participants et leur permettre de se préparer face aux facteurs susceptibles de favoriser ou de nuire à la collaboration en contexte scolaire. Les entretiens ont ainsi révélé que, si les participants se sentaient confiants à l'idée de collaborer avec l'équipe-école, ils anticipaient certains obstacles bien réels, qui ont, pour la plupart, tous été traités lors de l'activité d'études de cas du Volet B.

Parmi ces obstacles au partenariat en milieu scolaire, ceux qui ont été soulevés le plus souvent lors des entretiens étaient de deux ordres. D'abord, certains obstacles individuels, tels que la gêne, ont été identifiés, puis des obstacles liés aux réticences que peut susciter l'éducation à la sexualité chez des collaborateurs éventuels ont émergé. En ce sens, l'extrait qui suit témoigne de l'appréhension de certains participants quant à leur capacité d'entrer en relation avec des partenaires et d'avoir à se mettre de l'avant.

Participant 3 : « Ce que j'appréhende, c'est plus au niveau, personnel, dans le sens, mes capacités, dans le sens, justement, le stress, parler avec un groupe, c'est plus ça qui me stresse. »

De plus, certains participants indiquent qu'« aller vers l'autre » paraît encore plus difficile dans un contexte d'éducation à la sexualité compte tenu du caractère particulier de cet objet d'intervention. Ainsi, le fait que la sexualité soit encore considérée comme un tabou dans certains milieux peut rendre la collaboration beaucoup plus délicate, principalement à cause des réactions anticipées de la part des parents et de la direction.

Participant 3 : « L'obstacle, c'est plus au niveau de l'opinion des gens, moi je pense que c'est ça, la sexualité c'est quelque chose qui est très, très, très taboue (...). C'est quelque chose d'encore très taboue, donc je pense que ça c'est quelque chose, l'opinion des parents, la direction, comment elle se sent. Parce que la direction est là pour satisfaire les parents, donc si les parents ne sont pas satisfaits, ça marche pas. C'est pour ça qui font attention. »

Participant 6 : « La direction, les parents qui chialent, ça je trouve que c'est un peu, je comprends dans une certaine mesure [...] mais je trouve que l'école, en tant que telle, peut se fermer des portes, car tout dépend des parents et des directeurs. »

Malgré les obstacles reconnus, les participants indiquent qu'ils peuvent jouer un rôle dans la mise en place de ces collaborations. Ils sentent qu'ils ont la responsabilité de prendre leur place comme l'illustrent les deux extraits suivants.

Participant 4 : « Je me sens plus confiante, mais je pense que je me sens insécure au niveau de la place qu'ils vont me faire. Comme on avait parlé le samedi, au volet B, que dans le fond, y faut faire notre place, parce que dans le fond, y sont tous un peu à leur tâche, pis nous on arrive. »

Participant 1 : « Ouais! J pense qu'il faut qu'on te la donne cette occasion-là. Mais, il faut que t'a prennes aussi! »

Les propos soutenus par le participant 1 illustrent bien que la perception de contrôle à l'égard de la collaboration peut aussi être influencée par d'autres acteurs du milieu scolaire. Ainsi, peu importe le bagage cumulé lors du module de formation, les participants constatent qu'ils ne sont pas les seuls responsables d'un comportement professionnel qui implique inévitablement d'autres professionnels. Dans ce contexte, la perception de contrôle à l'égard de la collaboration dépend grandement de la motivation des collaborateurs à agir pour le bien des jeunes. Cela rejoint l'un des principaux objets d'apprentissage abordés lors du module de formation : le partage d'une problématique et de visées communes comme étape préalable à la mise sur pied de mécanismes de collaboration.

Participant 1 : « Du monde motivé, du monde qui ont envie de faire valoir leurs points de vue, qui ont envie d'aller plus loin, les mêmes préoccupations que moi j'ai à cœur, je pense que c'est ça la base, pis après ça, qui ont envie, pis l'intention, pis qui vont se donner pour que ça marche, c'est tout ce que ça prend. »

Plus d'avantages à collaborer que l'inverse

Le score lié à l'attitude envers la collaboration dans un contexte scolaire n'a pas augmenté suffisamment d'une saisie à l'autre pour qu'il y ait une différence statistiquement significative entre les deux groupes (tableau 5.16). Cela sous-entend que le Volet B du module de formation n'aurait pas eu d'effet sur l'attitude auprès de ces sept participants. Les résultats de l'analyse qualitative nuancent ce constat et illustrent que, si ces participants étaient déjà des habitués du travail en équipe, le Volet B a renforcé l'importance qu'ils accordaient à la collaboration dans un contexte professionnel comme celui des écoles.

En effet, la plupart des participants ont déjà vécu plusieurs expériences de travail d'équipe et se sentent outillés face au travail en collaboration. Comme le souligne l'extrait suivant, le fait d'avoir déjà vécu de telles expériences fait en sorte que les participants sont, de façon générale, plutôt favorables à la collaboration.

Participant 3 : « J'trouve ça bien, ce n'est pas quelque chose qui me stresse. Travailler en équipe, ce n'est pas un problème pour moi. »

De plus, lors du Volet B, la collaboration a été présentée comme une stratégie essentielle à l'intégration de démarches en matière d'éducation à la sexualité depuis l'implantation du PFEQ. Cette approche, qui valorise le partenariat, semble avoir influencé l'opinion des participants. Ainsi, même si des obstacles à la collaboration ont été soulevés, les participants semblent croire qu'il existe plus d'avantages à collaborer que l'inverse. C'est ce que soulignent ces deux participants, en expliquant que la collaboration permet d'aller plus loin, en plus de permettre de réellement répondre aux besoins des jeunes.

Participant 1 : « Je pense que j'ai vu, à travers ce qu'on a vu, l'importance de la collaboration, l'importance des partenariats, l'importance de se mettre ensemble pour monter des choses. C'est vrai que d'un côté, tu peux aller plus loin quand tu es plusieurs, puis y a plus d'acquis lorsque c'est vu un peu plus partout, donc je favoriserais ça. »

Participant 4 : « Dans le fond, les autres intervenants, je pense qu'on travaille tous ensemble pour les mêmes personnes. C'est nous qui est à l'écoute des besoins des jeunes, on n'a pas le choix de travailler ensemble. »

Une norme subjective : seule la direction et les parents comptent

Encore une fois, le Volet B ne semble pas avoir eu d'effet sur la norme subjective, c'est-à-dire sur la perception que se font les participants de l'opinion des

personnes qu'ils considèrent importantes dans le contexte. Déjà dans le « Chapitre IV : Méthodologie », les attentes concernant cette variable étaient très faibles, considérant le type de comportement faisant l'objet d'une mesure. En fait, il aurait été peu probable qu'un participant soit en désaccord avec un énoncé tel que « Les personnes qui m'entourent me supporteraient si j'avais à collaborer avec les membres de l'équipe-école »¹⁵.

Considérant que cette mesure n'a que très peu d'effet sur l'intention de collaborer en contexte scolaire, il n'est pas surprenant de constater que les entretiens ont généré peu d'extraits qui permettent de documenter la norme subjective à l'égard de la collaboration. En fait, il semble que ce soit principalement l'opinion de la direction d'école et celle des parents qui aient une influence sur la façon de mener la démarche d'éducation à la sexualité, comme l'illustrent les extraits suivants.

Participant 3 : « parce que c'est pas mal relié le directeur pis les parents, donc je pense que ça serait quelque chose de bon aussi d'aller voir dès le départ le directeur, d'y parler du projet tout ça. (...). C'est clair que c'est quelque chose à faire dès le départ, pour justement, si lui, il est d'accord avec ça, c'est déjà quelque chose de bon. Mais c'est clair, que comme tu parlais dans la formation, vérifier avec les parents avant de faire des activités, c'est clair que je vais faire ça. »

Participant 5 : « C'est sûr qu'il y a de la réticence de la part des parents, y en a qui vont être très ouverts, y en a qui s'en balance carrément, que tu fasses n'importe quoi et y a en a qui vont tenir vraiment à, non, non, ce n'est pas ouvert au niveau de la sexualité. »

Si ces énoncés sont intéressants du point de vue de l'importance accordée à ces acteurs dans le dossier de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire, ils ne renseignent que très peu sur la norme subjective à l'égard de la collaboration. Cela

¹⁵ Les limites de cette mesure seront d'ailleurs discutées dans le chapitre suivant.

étant, ils réitèrent plutôt l'idée que les participants ont saisi l'utilité de la collaboration dans un contexte d'éducation à la sexualité en milieu scolaire. Elle constitue pour eux un moyen de faire face à certains obstacles, tels que les plaintes éventuelles de parents.

De nouvelles connaissances qui influencent le choix des collaborateurs

Malgré un gain au niveau du score, lié à la perception du niveau de connaissance – d'ailleurs plus important que celui observé pour le groupe de participants au Volet A –, les analyses n'ont pas permis de noter de différences statistiquement significatives entre ces deux groupes (tableau 5.16). En ce sens, il n'est pas possible de soutenir que le Volet B a eu un effet supplémentaire sur cette variable. Pour leur part, les témoignages recueillis informent davantage sur les connaissances acquises lors du Volet B. Celles-ci diffèrent quelque peu de celles ayant fait l'objet de mesures dans le questionnaire.

En fait, si les participants se sentent plus aptes à définir le partenariat et à le planifier, il semble que le Volet B leur a permis de reconnaître plusieurs acteurs du milieu scolaire comme des collaborateurs potentiels. Au niveau des collaborateurs prioritaires, la direction a été nommée à plusieurs reprises lors des entretiens. Cela reflète l'importance qui lui était accordée lors des activités d'étude de cas et de résolutions de problèmes. Cela réitère également l'importance accordée à ce partenaire, tel que soulevé dans la section précédente.

En plus de la direction, plusieurs autres membres de l'équipe-école ont été nommés lors des entretiens. En fait, les participants avaient une certaine idée de leurs alliés naturels en milieu scolaire, avant de participer au Volet B, tandis qu'ils

nommaient d'emblée les infirmières ou les psychologues scolaires. Suite à leur participation, les critères de sélection à l'égard de collaborateurs potentiels se sont élargis, de sorte que les enseignants de diverses disciplines ont été mentionnés. En fait, comme l'illustre l'extrait suivant, la motivation à l'égard de la démarche est devenue un critère plus important dans le choix des collaborateurs que les liens qui relèvent de l'appartenance disciplinaire.

Participant 4 : « Pis je pense, comme on avait parlé le samedi, c'est vraiment découvrir, cerner des personnes qui veulent nous aider, qui sont prêts à travailler avec nous, parce que même le prof de bio, c'est facile d'inclure la sexualité là-dedans, mais s'il ne veut pas, ça ne marchera pas. »

En somme, les données quantitatives n'ont pas permis de démontrer de différences significatives entre les gains des participants au Volet A et des participants au Volet B en ce qui concerne la collaboration avec les autres membres de l'équipe-école – cette collaboration servant à définir des orientations puis élaborer et mettre en œuvre des projets en matière d'éducation à la sexualité. Cela étant, il semble que le Volet B ait tout de même eu certains effets particuliers, tel que l'ont révélé les données qualitatives issues des entretiens. Le Volet B du module de formation semble ainsi avoir favorisé l'émergence d'une représentation du partenariat comme nécessaire à toute démarche d'éducation à la sexualité en milieu scolaire dont les avantages sont reconnus. Malgré les obstacles individuels (ex. gêne), organisationnels (ex. direction) ou liés à l'objet même de l'intervention, le module de formation a offert aux participants l'occasion de réfléchir à certaines stratégies pour favoriser la collaboration, notamment des stratégies d'ouverture face à une diversité de catégories de professionnels. L'absence d'entretiens auprès des participants au Volet A, et donc l'impossibilité d'établir une comparaison, invite toutefois à considérer ces résultats avec prudence.

5.2.3.2 Choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences en matière d'éducation à la sexualité

Ce deuxième comportement professionnel visait à relever les progrès perçus et liés à la compétence : « Concevoir un projet d'intervention traitant d'une problématique sexologique en fonction des particularités du programme de formation (PFEQ) ». Cette compétence implique notamment de choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences en matière d'éducation à la sexualité. Des scores similaires à ceux évoqués pour la mesure des progrès liés au premier comportement ont été créés pour chacune des variables relatives à ce comportement et, à l'image de l'analyse présentée dans les pages précédentes, les données qualitatives issues des entretiens nuancent et expliquent les résultats quantitatifs observés, lorsqu'il est question des effets du Volet B.

5.2.3.2.1 Comparaison entre le groupe expérimental (AetB) et le groupe témoin

Le tableau 5.17 illustre les effets du module de formation sur les mesures liées à la sélection de modèles d'enseignant appropriés au développement de compétences en matière d'ES. Il présente une vue d'ensemble sur les résultats, ainsi que la variation des scores liés à l'intention, la perception de contrôle, l'attitude, la norme subjective et la perception du niveau de connaissance, d'une mesure à l'autre, pour le groupe expérimental et le groupe témoin.

À l'exception de la perception de contrôle et de la perception du niveau de connaissance, aucun gain n'a été observé pour le groupe de participants au module de formation. Au contraire, de légères diminutions peuvent être observées au niveau de l'intention, de l'attitude et de la norme subjective. Les scores du groupe témoin ont,

pour leur part, tous diminué de façon encore plus importante que pour le groupe expérimental (tableau 5.17). Outre les scores liés à la perception du niveau de connaissance, la comparaison entre les deux groupes n'a révélé aucune différence statistiquement significative. Le groupe expérimental a vu son score de connaissance augmenté de 4,43 ($\pm 2,00$) à 7,17 (1,34), soit un gain important et significativement différent du groupe contrôle ($p < 0,000$). En ce sens, si les participants n'ont pas vu leur intention et ses déterminants augmenter à la suite du module de formation, ils ont tout de même l'impression de mieux connaître les modèles d'enseignement compatibles avec l'approche par compétences, en plus de s'être familiarisés avec cette approche.

Tableau 5.17
Effets du module de formation à l'égard du comportement professionnel :
Choisir des modèles d'enseignement appropriés -
groupe expérimental et groupe témoin

Mesures (E=n ; T=n)	Groupe expérimental (volets AetB)			Groupe témoin			Degré de signification ²
	Pré-test	Post- post-test	Gain ¹	Pré-test	Post- post-test	Gain ¹	
	(M±ET)	(M±ET)	(M±ET)	(M±ET)	(M±ET)	(M±ET)	
Intention ³ (E=74; T=19)	7,93 (±1,95)	7,46 (±1,90)	-0,57 (±2,20)	7,71 (±2,00)	5,96 (±2,89)	-1,56 (±2,77)	ns
Perception de contrôle ³ (E=76; T=19)	6,80 (±2,30)	7,08 (±1,79)	0,22 (±2,29)	7,27 (±1,84)	5,56 (±2,27)	-1,08 (±2,61)	ns
Attitude ³ (E=75; T=19)	8,38 (±1,78)	8,16 (±1,53)	-0,34 (±1,96)	8,10 (±1,84)	6,56 (±2,60)	-1,63 (±2,97)	ns
Norme subjective ³ (E=74; T=19)	8,54 (±1,67)	8,48 (±1,98)	-0,03 (±1,82)	8,40 (±1,91)	7,75 (±1,89)	-0,71 (±2,16)	ns
Perception du niveau de connaissance ³ (E=81; T=19)	4,43 (±2,00)	7,17 (±1,34)	2,71 (±2,02)	3,48 (±2,19)	3,31 (±2,43)	-0,18 (±2,08)	***

M= moyenne; ET = écart type; E=groupe expérimental; T=groupe témoin

1. Différence entre le score moyen au post-post test et le score moyen au pré-test

2. Test U de Mann-Whitney (analyse non paramétrique pour échantillon indépendant)

3. Échelles de réponses variant de (0) « pas du tout en accord » à (10) « Tout à fait en accord » avec les énoncés.

*** $p \leq 0,001$

** $p \leq 0,005$

* $p \leq 0,05$

ns Non significatif

Ces résultats quantitatifs laissent croire à un effet mitigé du module de formation sur les participants. Outre des scores au pré-test très élevés, la diminution notée au niveau de l'intention, de l'attitude et de la norme subjective à l'égard de ce deuxième comportement professionnel pourrait être expliquée par le fait que les participants aient réalisé, au cours de la session, toute la complexité de cette tâche professionnelle.

5.2.3.2.2 Comparaison entre les participants au Volet A et les participants au Volet B

Pour documenter les différences possibles au niveau des progrès issus de la participation au Volet B, des comparaisons ont également été réalisées entre les groupes de participants au Volet A et de participants au Volet B. Comme pour le comportement professionnel précédent, les analyses quantitatives et qualitatives ont été orientées par l'hypothèse selon laquelle les gains issus de la participation au module seraient plus importants pour les participants ayant reçu les deux volets que pour les participants n'ayant reçu qu'un seul volet.

Ainsi, lorsqu'il est question de choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences en matière d'éducation à la sexualité, les scores indiquent de légers gains pour le groupe de participants au Volet B d'une saisie à l'autre et pour l'ensemble des variables à l'étude. En revanche, ces mêmes scores diminuent pour le groupe de participants au Volet A (tableau 5.18). Malgré ces dissemblances entre les deux groupes, les analyses n'ont révélé aucune différence statistiquement significative. Cela indique que le Volet B ne semble pas avoir eu plus d'effet sur les mesures relatives à la sélection de modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences que le Volet A. Néanmoins, les données qualitatives recueillies permettent de revoir ce constat et laissent entendre que ce deuxième volet aurait tout de même eu un effet particulier sur certaines de ces variables.

Tableau 5.18
Effets du module de formation à l'égard du comportement professionnel :
Choisir des modèles d'enseignement appropriés -
groupe Volet A et groupe Volet B

Mesures (A=n ; B=n)	Groupe Volet A			Groupe Volet B			Degré de signification ²
	Post-test	Post- post-test	Gain ¹	Post-test	Post- post-test	Gain ¹	
	(M±ET)	(M±ET)	(M±ET)	(M±ET)	(M±ET)	(M±ET)	
Intention ³ (A=73;B=7)	8,06 (±1,57)	7,22 (±2,02)	-0,82 (±1,97)	8,67 (±1,11)	9,05 (±1,15)	0,38 (±0,68)	ns
Perception de contrôle ³ (A=73 B=7)	7,77 (±1,31)	6,92 (±1,94)	-0,84 (±1,94)	7,67 (±0,61)	8,48 (±1,03)	0,81 (±1,21)	ns
Attitude ³ (A=73;B=7)	8,55 (±1,29)	8,00 (±1,57)	-0,53 (±1,68)	9,19 (±0,50)	9,33 (±1,00)	0,14 (±0,81)	ns
Norme subjective ³ (A=73;B=7)	8,98 (±1,11)	8,43 (±1,67)	-0,55 (±1,59)	8,57 (±1,75)	9,52 (±0,77)	0,95 (±0,88)	ns
Perception du niveau de connaissance ³ (A=73;B=7)	7,82 (±1,09)	7,00 (±1,25)	-0,79 (±1,29)	8,11 (±1,46)	8,91 (±0,82)	0,79 (±1,94)	ns

M= moyenne; ET = écart type; A=groupe de participants au Volet A; B=groupe de participants au Volet B

1. Différence entre le score moyen au post-post test et le score moyen au pré-test

2. Test U de Mann-Whitney (analyse non paramétrique pour échantillon indépendant)

3. Échelles de réponses variant de (0) « pas du tout en accord » à (10) « Tout à fait en accord » avec les énoncés.

*** $p \leq 0,001$

** $p \leq 0,005$

* $p \leq 0,05$

ns Non significatif

L'intention de faire autrement et avec les jeunes

Le Volet B ne semble pas avoir eu d'effet significatif sur l'intention de choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences en matière d'éducation à la sexualité (tableau 5.18). Dès le pré-test, ce score d'intention était élevé et a légèrement augmenté à la deuxième mesure pour les participants au Volet B. Les témoignages de ces participants appuient cette augmentation du score lié

à l'intervention, ne serait-ce que par l'éclatement des types d'intervention qu'ils ont l'intention de réaliser en contexte scolaire.

Plus précisément, quelques extraits des entretiens ont montré que les participants avaient l'intention de mettre en œuvre des activités éducatives inspirées de modèles d'enseignement socioconstructivistes. Lorsque les participants s'expriment sur ce qu'ils ont l'intention de réaliser une fois en contexte scolaire, ils privilégient, pour la plupart, des activités hautement interactives et qui sollicitent les jeunes.

Participant 4 : « Faire une activité parascolaire, que les jeunes embarquent. Peut-être créer quelque chose avec eux, comme, tu fais des questionnaires ou tu fais des groupes de jeunes. Je ne sais pas, monter un journal ou inclure une petite émission ou quelque chose comme ça. Créer quelque chose avec eux, mais en lien avec la sexualité, mais que ce soit eux qui l'ai fait. (...) Donc, c'est leurs besoins à eux, qu'est-ce qu'ils veulent entendre, qu'est-ce qu'ils veulent savoir. »

Dans l'extrait précédent, il est clair que les interventions souhaitées par ce participant doivent permettre une contextualisation des apprentissages à partir du vécu des jeunes ciblés, en plus de favoriser un niveau d'implication élevé. Dans l'extrait suivant, le participant est encore plus explicite à ce sujet. Il indique clairement que les modèles d'enseignement qui seront utilisés seront socioconstructivistes et ce, peu importe le milieu d'intervention dans lequel il sera amené à faire son stage ou à travailler.

Participant 2 : « Donc le socioconstructiviste rentre en ligne de compte là, ça c'est sûr et certain. (...) Que je vais faire d'emblée. C'est ce que je vais faire comme approche, que ce soit en milieu scolaire, comme tu disais, ou ailleurs, c'est ce que je vais faire. »

Ces facteurs qui influencent la perception de contrôle

Pour ce qui est de la perception de contrôle à l'égard du comportement professionnel appelé socioconstructivisme, les données quantitatives ne permettent pas de soutenir que le Volet B ait pu avoir un effet, malgré une légère augmentation du score d'une saisie à l'autre (tableau 5.18). Pour leur part, les résultats de l'analyse qualitative apportent quelques précisions et permettent un approfondissement des facteurs qui pourraient, aux yeux des participants au Volet B, nuire ou faciliter le recours à des modèles socioconstructivistes dans un contexte d'éducation à la sexualité en milieu scolaire.

Parmi les défis relevés par les participants, ceux qui relèvent de la planification et de l'animation semblent majeurs. En effet, en comparaison avec des modèles de transfert de connaissances et des formules pédagogiques telles que l'exposé formel, les modèles socioconstructivistes semblent beaucoup plus exigeants selon les participants. Qu'il soit question de gestion de classe, d'animation, d'implication des jeunes, etc., les modèles socioconstructivistes impliquent de relever plusieurs défis qui ne se retrouvent pas dans les modèles d'enseignement plus traditionnels. Cela étant, si l'adoption de ces modèles peut sembler plus ardue, les participants indiquent que cela en vaut la peine.

Participant 3 : « C'est sûr que je sais pas si ça serait plus facile pour moi, parce que c'est sûr que faire un exposé formel, c'est facile là, tu lis, tu racontes tes trucs, tu dis toute l'information, c'est pas trop difficile. (...) Donc ça serait probablement plus difficile, parce que ça demande plus de préparation, c'est évident, mais un coup qu'on fait les activités, si ça fonctionne bien, c'est beaucoup moins stressant, parce que justement, c'est des petits groupes, c'est une activité, c'est le fun, même si t'animes le groupe au complet. »

Participant 4 : « C'est plus difficile à gérer. J pense que ça, c'est vraiment la première difficulté, la difficulté majeure. Sinon, je pense qui va tout le temps

avoir quelqu'un qui va moins interagir avec les autres, mais ça, c'est la même chose qu'en classe, si c'est un exposé, c'est pas la personne qui va lever la main.»

Malgré ces obstacles, qui sont particulièrement liés aux habiletés individuelles de planification et d'animation, le contexte organisationnel peut également avoir un effet sur la perception de contrôle à l'égard du choix des modèles d'enseignement à privilégier. Ainsi, l'ouverture du milieu scolaire à l'égard d'interventions basées sur ces modèles favorisera inévitablement le développement d'interventions adaptées en conséquence.

Participant 1 : «Je pense que oui, peut-être que si tu vas dans, comment ça s'appelle, les écoles... qui marchent vraiment avec l'approche... Alternative. C'est peut-être plus facile à ce moment-là aussi. Parce qu'ils sont déjà plus ouverts à ça, ils ont vraiment une ouverture d'esprit plus grande.»

À l'inverse, un milieu fermé à des activités modelées sur les principes du socioconstructivisme rendrait difficile le choix de ces modèles, et ce, malgré une perception de contrôle très élevée à l'égard de ce comportement professionnel, et une capacité à surmonter les défis liés à la planification et à l'animation.

Des avantages qui suscitent une attitude très positive

En ce qui concerne l'attitude envers le recours à des modèles d'enseignement adaptés au développement de compétences, les données quantitatives n'indiquent aucun gain significatif à part une légère hausse chez les participants au Volet B. En ce sens, la formation n'aurait pas eu d'effet sur l'attitude de ces participants. Pourtant, les analyses qualitatives révèlent que ces mêmes participants rapportent être en faveur du recours à ces modèles dans le cadre d'interventions en matière d'éducation à la sexualité en milieu scolaire. Cela étant, les extraits ne permettent pas de dire s'il

s'agit d'un effet du module de formation dans son ensemble ou plus exclusivement d'un effet du Volet B.

Effectivement, tous les participants se sont montrés favorables aux modèles d'enseignement socioconstructivistes lors des entretiens, en soulignant l'importance de proposer aux jeunes des activités interactives, créatives, et qui suscitent un sentiment d'appartenance, comme l'illustre cet extrait:

Participant 5 : « Quelque chose d'interactif, les gens aiment ça participer, les gens aiment ça quand ils sont impliqués entre eux. Il y a un sentiment d'appartenance qui se crée, tu crées des petites équipes, mais y ont un projet à réaliser ensemble, et tu vois qui a une étincelle, ok, là, let's go, ok. Facque je trouve ça bien, parce que tu es impliqué. »

Participant 6 : « Les exposés magistraux ça rentre pas dans une tête, c'est mieux en petit groupe, que tu te promènes en classe, que tu peux les écouter. Pis des discussions, sinon, ça manque d'implication. »

Si les participants se montrent aussi favorables envers ces modèles, c'est qu'ils y voient plusieurs avantages, dont l'occasion de proposer un contexte d'intervention plus interactif et qui permettrait une meilleure intégration des apprentissages. De plus, l'idée de proposer des activités qualifiées de « concrètes » plutôt que de « théoriques » serait associée à une plus grande implication des jeunes.

Participant 1 : [en parlant des modèles socioconstructivistes] « Je trouve ça le fun, je trouve ça bien, parce que je trouve ça intéressant et que ça a de quoi de génial à apporter parce que quand le monde le font, ben ils l'intègrent plus, pis quand le monde le pratique, et qu'ils le mettent en application, c'est beaucoup plus concret pour eux, donc de faire un exposé en avant de la classe ou de faire un projet que tout le monde embarque, c'est plus valorisant. »

De plus, aux yeux des participants, ces modèles favorisent l'entraide entre les jeunes et permettent de respecter ceux qui seraient plus gênés dans un contexte

d'éducation à la sexualité. Ce sont là des avantages importants et reconnus comme tels par les participants au Volet B.

Participant 4 : « Sinon, je pense qu'il y a beaucoup d'entraide, une des forces, sinon, ils peuvent s'aider et des fois, tu fais juste écouter la personne à côté et tu dis, ah oui, c'est vrai. »

Participant 3 : « Je pense que pour les élèves, je pense que c'est mieux, parce que des fois, ça peut-être un peu gênant, quand t'as un exposé formel sur n'importe quel sujet sexuel, tout le monde est dans la classe, tout le monde écoute et des fois t'ose pas poser une question parce que tout le monde écoute et c'est un sujet un peu, c'est délicat, donc, justement en faisant des activités, des jeux et tout ça, ça risque d'être justement plus facile pour eux, plus le fun, plus agréable, pis moins gênant. »

Finalement, les nombreux avantages soulevés par les participants expliquent qu'ils soient aussi favorables au développement d'interventions qui tiennent compte des modèles d'enseignement adaptés au développement de compétences. La plupart des avantages soulevés lors des entretiens ont d'ailleurs été abordés dans le cadre du module de formation, notamment pour souligner que ces modèles étaient associés aux critères de réussite et d'efficacité en matière d'éducation à la sexualité, et ce, peu importe le milieu d'intervention, qu'il soit scolaire ou non.

Une norme subjective sans grande importance

Encore une fois, le Volet B ne semble pas avoir eu d'effet sur la norme subjective. Ainsi, le léger gain observé d'une mesure à l'autre ne s'est pas révélé significativement différent de celui du groupe de participants au Volet A (tableau 5.18). Comme cela a été souligné lorsqu'il était question de la collaboration, la probabilité que cette variable ait eu un effet était plutôt faible dès le départ.

En cohérence avec les résultats quantitatifs, les données qualitatives n'ont pas permis de documenter de façon très détaillée cette variable. Lorsque les participants étaient questionnés à propos de l'importance qu'ils accordaient à l'opinion des personnes qu'ils considèrent importantes dans ce contexte, les éléments mentionnés étaient plutôt abstraits. Cependant, un participant a mentionné que certains professionnels de l'UQAM seraient des ressources à consulter en rapport à ce comportement professionnel et leur opinion pourrait importer.

Participant 5 : « En fait, c'est les gens qui sont à l'UQAM, parce que y a pas, dans mon entourage immédiat, j'ai pas d'enseignants, je n'ai pas personne qui peut m'aider. (...) Je peux aller demander aux gens qui s'intéressent à l'approche, comme [nom de professeur] par exemple, ou toi encore, ou bon, c'est quasiment les deux seules ressources qui a, vers qui je pourrais aller. À part ça, je ne sais pas. »

Malgré cela, ces données renseignent peu sur la norme subjective liée au choix de modèles d'enseignement adaptés au développement de compétences en matière d'éducation à la sexualité. En fait, cette absence de données significatives confirme qu'il s'agit d'une variable dont l'influence est moindre, lorsqu'il est question de l'intention d'adopter un comportement professionnel.

Des connaissances nouvellement acquises, d'autres à réviser

L'échelle de mesure sur la perception du niveau de connaissance portait principalement sur les modèles d'enseignement compatibles avec l'approche par compétences et les principes de cette approche. Tel qu'inscrit au tableau 5.18, le Volet B a suscité un léger gain. À l'image des autres variables, ce dernier n'est toutefois pas suffisant pour qu'il y ait une différence statistiquement significative entre les deux groupes. Les données qualitatives permettent de saisir les connaissances

considérées comme plus importantes par les participants en regard de leur participation au module de formation.

Comme cela a été soulevé lorsqu'il était question des variables précédentes, les facteurs pouvant faciliter ou nuire à la sélection de modèles d'enseignement socioconstructivistes, tout comme leurs nombreux avantages, font partie des connaissances cumulées lors du module de formation. Néanmoins, si les participants indiquent connaître les modèles d'enseignement compatibles avec l'approche par compétences, l'une des principales connaissances acquises semble plutôt se situer au niveau du rôle que joue le modèle d'enseignement dans un contexte de planification d'intervention. Effectivement, les participants semblent avoir intégré que le modèle d'enseignement sert de patron au développement d'intervention et qu'il revêt, par le fait même, une grande importance.

Participant 2 : « C'est un modèle, si tu t'arrimes pas avec, ça ne fonctionnera pas (...) De toute façon, notre intervention là, le modèle va tout diriger la façon de fonctionner. Je trouve que ça serait quelque chose d'important (...) C'est quelque chose d'intéressant aussi, parce que les modèles de pédagogie sont importants. »

Tel que soulevé par le participant 2, l'idée de ne pas s'arrimer à un modèle d'enseignement, qu'il soit socioconstructiviste ou pas, serait donc une erreur. Cet apprentissage, non mesuré par le questionnaire, revêt pourtant une importance capitale dans une perspective de planification d'intervention en matière d'éducation à la sexualité en milieu scolaire. De plus, quelques participants ont également soulevé la complexité de ces notions, ainsi que la difficulté à maîtriser l'ensemble des connaissances relatives aux modèles d'enseignement. C'est pourquoi certains d'entre eux ont identifié des ressources externes crédibles, à mobiliser en temps et lieux, plutôt que d'opter pour une mémorisation intégrale de l'ensemble des connaissances relatives aux modèles d'enseignement.

Participant 5 : « Non, il faudrait que j'aie vu, j'aie lu un peu. Je n'ai pas acheté le livre que tu avais mentionné, sur les modèles d'enseignement. Je l'ai pris à la bibliothèque, parce que je le trouvais vraiment complet et bien. Je n'ai pas eu le temps de tout lire, j'ai trouvé que c'était bien détaillé, c'était bien décrit, toutes les méthodes d'enseignement... »

Finalement, il ne ressort des données quantitatives aucune différence statistiquement significative entre les gains des participants au Volet A et ceux des participants au Volet B, en ce qui concerne le choix de modèles d'enseignement adaptés au développement de compétences en matière d'éducation à la sexualité. D'un autre côté, les données qualitatives ont permis de mieux circonscrire les apprentissages réalisés pour ce deuxième comportement professionnel. En fait, les participants au Volet B semblent apprécier les modèles d'enseignement socioconstructivistes et démontrent une volonté à y recourir lors de la planification d'intervention sexologique, et ce, peu importe le milieu professionnel dans lequel ils pourraient se retrouver. Ils reconnaissent à ces modèles plusieurs avantages, dont le fait d'être hautement interactifs et d'impliquer les jeunes. Ces éléments semblent prendre le dessus sur les défis liés à la planification et à l'animation propres à ces modèles. Enfin, le module de formation aura permis aux participants de réaliser la pertinence du recours à un modèle d'enseignement pour structurer l'intervention, ainsi que l'existence de ressources pour les aider dans cette tâche.

5.2.3.4 Interpréter de façon critique les éléments du *Programme de formation de l'école québécoise* compatibles avec l'éducation à la sexualité

La compétence « Concevoir un projet d'intervention traitant d'une problématique sexologique en fonction des particularités du programme de formation (PFEQ) » implique non seulement de choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences, mais aussi d'interpréter de façon critique les

éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. Suivant une logique similaire à celle des deux sections précédentes, des scores ont été créés pour mesurer les progrès relatifs à ce troisième comportement. Les analyses quantitatives sont d'abord présentées afin de rendre compte des différences entre le groupe expérimental et le groupe témoin au niveau des effets du module de formation, alors que des analyses quantitatives et qualitatives sont ensuite présentées simultanément pour documenter les effets de la participation au Volet B.

5.2.3.4.1 Comparaison entre le groupe expérimental (AetB) et le groupe témoin

Le tableau 5.19 donne un portrait global des résultats quantitatifs liés à l'interprétation critique des éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. Il permet d'apprécier les gains concernant les scores liés à l'intention et ses déterminants – relatifs à ce troisième comportement professionnel –, pour le groupe expérimental et le groupe témoin.

Tableau 5.19
Effets du module de formation à l'égard du comportement professionnel :
Interpréter de façon critique les éléments du PFEQ -
groupe expérimental et groupe témoin

Mesures (E=n ; T=n)	Groupe expérimental (volets AetB)			Groupe témoin			Degré de signification ²
	Pré-test	Post- post-test	Gain ¹	Pré-test	Post- post-test	Gain ¹	
	(M±ET)	(M±ET)	(M±ET)	(M±ET)	(M±ET)	(M±ET)	
Intention ³ (E=76; T=19)	7,33 (±2,08)	6,70 (±2,18)	-0,64 (±2,95)	7,63 (±2,10)	4,98 (±3,57)	-2,74 (±3,13)	*
Perception de contrôle ³ (E=77; T=19)	6,55 (±2,34)	6,15 (±2,32)	-0,50 (±2,83)	6,97 (±1,65)	4,33 (±3,40)	-2,40 (±3,04)	ns
Attitude ³ (E=77; T=19)	8,25 (±1,67)	7,59 (±1,95)	-0,63 (±2,32)	8,35 (±1,83)	5,47 (±3,75)	-3,07 (±3,72)	*
Norme subjective ³ (E=76; T=19)	8,45 (±1,47)	8,29 (±1,63)	-0,19 (±1,90)	8,20 (±1,68)	6,44 (±3,57)	-1,69 (±3,37)	ns
Perception du niveau de connaissance ³ (E=81; T=19)	2,10 (±2,17)	4,98 (±2,69)	2,85 (±2,95)	0,93 (±2,28)	1,46 (±2,25)	0,53 (±1,33)	***

M= moyenne; ET = écart type; E=groupe expérimental; T=groupe témoin

1. Différence entre le score moyen au post-post test et le score moyen au pré-test

2. Test U de Mann-Whitney (analyse non paramétrique pour échantillon indépendant)

3. Échelles de réponses variant de (0) « pas du tout en accord » à (10) « Tout à fait en accord » avec les énoncés.

*** $p \leq 0,001$

** $p \leq 0,005$

* $p \leq 0,05$

ns Non significatif

De façon encore plus prononcée que pour le comportement précédent, les résultats illustrent des diminutions au niveau des scores, du pré-test au post-post-test, plutôt que des progrès susceptibles d'avoir découlé de la participation au module de formation. Ainsi, l'intention, la perception de contrôle, l'attitude et la norme subjective ont vu leur score diminuer d'une collecte à l'autre, que ce soit dans le groupe expérimental ou dans le groupe témoin. Néanmoins, la diminution est nettement plus marquée pour le groupe témoin, ce qui explique les différences statistiquement significatives au niveau de l'intention et de l'attitude lorsque les deux

groupes sont sujets à comparaison (tableau 5.19). Pour le groupe expérimental, il n'y a que la perception du niveau de connaissance qui a fait l'objet d'une légère augmentation d'une collecte à l'autre, en passant de 2,10 ($\pm 2,17$) à 4,98 ($\pm 2,69$). À ce propos, la comparaison entre le gain du groupe expérimental et celui du groupe témoin illustre une différence statistiquement significative qui suppose que le module de formation aurait eu un effet sur la perception du niveau de connaissance ($p < 0,05$).

Ces résultats soulignent, une fois de plus, l'effet relatif qu'a pu avoir le module de formation sur certaines des variables à l'étude. D'ailleurs, les scores des participants au module de formation se sont révélés plus faibles que ceux captés pour la collaboration et, dans une moindre mesure, pour le recours à certains modèles d'enseignement. Cela laisse entendre que, dès le départ, ce comportement professionnel était perçu par les participants comme plus complexe, ce qui aurait eu un effet sur les scores. Enfin, il est fort probable, qu'à l'image de l'interprétation proposée dans la section précédente, les diminutions notées à l'égard de ce troisième comportement professionnel s'expliquent par le fait que les participants ont réalisé, au cours de la session, toute la complexité de cette tâche professionnelle. Ces éléments sont explorés dans la section suivante.

5.2.3.4.2 Comparaison entre les participants au Volet A et les participants au Volet B

Dans l'optique de documenter les progrès ayant pu être suscités par la participation au Volet B, des analyses comparatives similaires ont été menées entre les scores du groupe de participants au Volet A et ceux du groupe de participants au Volet B. Cette analyse statistique a ensuite été bonifiée par une analyse qualitative. Des trois comportements professionnels ayant fait l'objet d'une évaluation, il s'agit

du comportement qui a suscité le plus d'éléments de réponses lors des entretiens. Les résultats quantitatifs sont présentés dans le tableau 5.20.

Tableau 5.20
Effets du module de formation à l'égard du comportement professionnel :
Interpréter de façon critique les éléments du PFEQ -
groupe Volet A et groupe Volet B

Mesures (A=n ; B=n)	Groupe Volet A			Groupe Volet B			Degré de signification ²
	Post-test	Post- post-test	Gain ¹	Post-test	Post- post-test	Gain ¹	
	(M±ET)	(M±ET)	(M±ET)	(M±ET)	(M±ET)	(M±ET)	
Intention ³ (A=73;B=7)	7,36 (±1,89)	6,61 (±2,20)	-0,72 (±2,43)	8,22 (±1,31)	7,90 (±1,50)	-0,17 (±2,19)	
Perception de contrôle ³ (A=73 B=7)	7,11 (±1,86)	6,23 (±2,12)	-0,90 (±2,42)	7,33 (±1,17)	7,71 (±1,43)	0,50 (±2,15)	
Attitude ³ (A=73;B=7)	8,18 (±1,61)	7,57 (±1,86)	-0,64 (±2,05)	8,94 (±0,83)	8,76 (±1,03)	-0,06 (±1,83)	
Norme subjective ³ (A=73;B=7)	8,66 (±1,67)	8,17 (±1,65)	-0,46 (±1,81)	9,17 (±1,19)	9,38 (±0,91)	0,11 (±1,61)	
Perception du niveau de connaissance ³ (A=73;B=7)	5,94 (±2,05)	4,76 (±2,55)	-1,16 (±2,70)	5,39 (±2,55)	8,07 (±1,30)	2,68 (±2,04)	***

M= moyenne; ET = écart type; A=groupe de participants au Volet A; B=groupe de participants au Volet B

1. Différence entre le score moyen au post-post test et le score moyen au pré-test

2. Test U de Mann-Whitney (analyse non paramétrique pour échantillon indépendant)

3. Échelles de réponses variant de (0) « pas du tout en accord » à (10) « Tout à fait en accord » avec les énoncés.

*** $p \leq 0,001$

** $p \leq 0,005$

* $p \leq 0,05$

ns Non significatif

Globalement, certains gains ont été observés d'une collecte à l'autre pour le groupe de participants au Volet B, alors qu'une diminution des scores a été notée pour l'ensemble des mesures saisies auprès du groupe de participants au Volet A. Les précisions concernant ces résultats sont présentées en complémentarité avec les résultats de l'analyse qualitative dans les pages qui suivent.

Une intention d'agir parmi plusieurs possibilités

Au niveau de l'intention, une légère diminution est observée entre les scores captés au deux temps de mesure pour les deux groupes de participants. Cela étant, cette diminution est moindre pour le groupe des participants au Volet B (voir tableau 5.20). Plusieurs extraits issus des entretiens laissent néanmoins entendre que le Volet B a pu influencer l'intention d'interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. Il aurait eu cet effet en offrant aux participants des exemples concrets d'intervention ancrée dans le PFEQ, ainsi que des occasions de mise en application.

Lors du Volet B, tous les éléments du PFEQ pouvant possiblement servir d'ancrages à l'éducation à la sexualité ont été abordés avec les participants. Grâce à ce portrait aux possibilités plurielles, ces derniers ont pu constater qu'il était possible de mener des projets d'intervention diversifiés qui restaient adaptés aux caractéristiques du milieu scolaire. Ainsi, lors des entretiens, les participants ont fait part de leur intention de prendre en considération les éléments du PFEQ dans leur planification d'intervention, comme l'illustre l'extrait suivant. Dans cet exemple, c'est le domaine disciplinaire des Arts qui est privilégié, une des options pourtant considérées improbables par les participants avant le module de formation.

Participant 1 : « Ça peut être intéressant de faire un projet d'arts dramatiques sur la sexualité, y a pleins d'affaires à aller chercher, avec ces profs-là, pis qui font que c'est moins un cours qui, pas de la perte de temps, mais c'est un cours que ça reste que les choses qu'on va étudier, c'est la Cantatrice chauve. Mais pourquoi pas aller chercher un texte avec de quoi de sexologique dedans ou bien monter une pièce avec les jeunes avec leurs préoccupations dedans. Je serais porté à aller vers ça. »

De plus, dans le cadre des modalités d'évaluation prévue au cours SEX2207, les participants ont conçu un projet d'intervention dans lequel les domaines disciplinaires, les domaines généraux de formation, ainsi que les compétences transversales devaient être considérés. Certains participants ont mentionné, lors des entretiens, avoir l'intention de suivre ce modèle une fois qu'ils seraient dans une école.

Participant 3 : « Mais j'ai l'impression que, dans notre travail, on s'est dit, ok, on veut parler de tel affaire, tel affaire, bon quelle compétence que ça rejoint, au lieu de dire quelle compétence j'aimerais travailler, pis là, ça serait bon d'y aller avec tel sujet, donc c'est ça, probablement que pour mon stage ça serait la même chose. »

Cela étant, bien que les témoignages des participants démontrent qu'ils sont motivés à l'idée d'interpréter les éléments du PFEQ afin de les intégrer dans leurs planifications d'interventions, l'option parascolaire fait également partie des scénarios évoqués. En fait, lorsque mentionnée par les participants, l'intention de mener des interventions en parascolaire découle principalement de la volonté de mettre en œuvre des activités plus ludiques et ayant l'avantage de ne regrouper que les élèves les plus motivés. En aucun cas, cette option ne découle du fait qu'ils ne se sentent pas aptes à interpréter les éléments du PFEQ.

Participant 3 : « Si je pense qu'il peut y avoir quelque chose de vraiment le fun à faire, justement avec le parascolaire, parce que, les jeunes vont déjà là dans l'optique de s'amuser, pis moi je pense que parler de sexualité, c'est le fun, surtout à cet âge-là ! »

Participant 4 : « (...) Impro, radio, journal, habituellement, ça ne leur dérange pas d'inclure quelqu'un comme ça. (...) Mais je pense, quand même, ça fonctionnerait à ce niveau-là. Juste qui fasse un sujet comme ça, à mettons une journée sur l'homosexualité, une autre journée sur la grossesse ou y sont capable de vraiment facilement l'intégrer, pis je ne sais pas pourquoi ils diraient non. »

À ce propos, il est intéressant de constater que, même si l'idée de n'intervenir qu'auprès d'élèves motivés peut plaire aux participants, ces derniers semblent être plus tentés à l'idée d'intervenir en classe de manière à rejoindre un maximum de jeunes. C'est ce qu'indique l'extrait suivant.

Participant 4 : « Ben j pense que c'est autant un que l'autre là. Dans le fond, aller dans les cours pour donner la même base à tout le monde. Pis ceux qui en veulent plus, ben ce sera dans le parascolaire. »

Une perception de contrôle relative aux ressources disponibles

Dans le cas de la perception de contrôle, le score a légèrement augmenté pour le groupe de participants au Volet B alors qu'il diminuait pour le groupe de participants au Volet A. Cette différence ne s'est pas révélée significative. Pourtant, si l'interprétation critique des éléments du PFEQ est une tâche complexe aux yeux des participants, le module de formation visait à leur permettre d'identifier de nombreux facteurs susceptibles de les aider à adopter ce comportement. Parmi ces ressources, les participants ont essentiellement nommé les documents de référence présentés dans le cadre du module de formation, ainsi que l'importance de s'entourer de collaborateurs. Ils ont aussi évoqué l'importance de la créativité dans ce type de processus. Dans une moindre mesure, se voir obligé d'acquérir certaines compétences par le biais de collaborateur ou d'un milieu de travail a également été considéré comme un obstacle susceptible d'influencer leur perception de contrôle.

Le Volet B du module de formation fut l'occasion de permettre aux participants de se familiariser avec plusieurs documents cadres et quelques guides de planification et d'implantation d'interventions adaptées au milieu scolaire. Dans ce contexte, ils ont indiqué que, s'ils n'avaient pu cumuler l'ensemble des connaissances nécessaires

pour se sentir en contrôle à l'idée d'interpréter de façon critique le PFEQ, ils seraient en mesure de mobiliser des ressources externes au moment opportun. En d'autres termes, les participants n'ont pas retenu toutes les connaissances nécessaires, mais ils savent quelles références consulter en fonction de leurs besoins comme le montrent les deux extraits suivants.

Participant 5 : « C'est sûr que, non, ça serait beaucoup mieux qu'au départ, mais j'aurais besoin peut-être, d'indications. Mais en même temps, je me sentirais confiant là, je sais que si tu me dis quelque chose, je vais aller voir les ressources, je sais où aller vérifier. »

Participant 3 : « Y a toujours des sites que je peux me référer, les sites que tu nous as donnée, ça c'est sûr que je vais en avoir besoin quand y vont me demander de faire, quand je vais faire l'intervention. »

À ce sujet, il semble tout à fait justifié que les sexologues ne soient pas des experts du PFEQ. En soi, il s'agit plutôt de l'expertise des enseignants et c'est notamment ce qui justifie l'importance du partenariat en contexte d'éducation à la sexualité en milieu scolaire. Ce message fut réitéré à plusieurs reprises lors du module de formation et semble avoir marqué les participants. Ces derniers ont abordé cet élément lors des entretiens, de manière à prévenir que leur perception de contrôle serait fortement influencée par le soutien qu'ils auraient une fois dans le milieu. Après tout, comme le souligne le participant 2, le PFEQ est un cadre dans lequel l'intervention doit s'inscrire. Ce cadre pourrait en être un autre et, dans ce contexte, c'est plutôt le partenariat qui peut faire toute la différence.

Participant 2 : « C'est plus une question de partenariat qu'une question de programme. À 200%. Il y a, le défi est vraiment là, parce que dans le fin fond, c'est ton cadre, la réforme, c'est ton cadre. Ton cadre peut-être ovale, carré, hexagonal, on s'en fou, un cadre, c'est un cadre. Mais d'arriver en milieu, pis de l'appliquer, c'est là qui est tout, pis que ce soit n'importe où je crois. C'est, principalement, au niveau de l'éducation sexuelle à l'école, c'est ça notre défi. »

Participant 5 : « Au niveau de l'application, je ne suis comme pas sûr là [en parlant du PFEQ], mais ça s'apprend sur le tas aussi. Probablement que les gens t'aident aussi, quand t'arrives dans un milieu, t'es pas laissé à toi-même. »

Si l'équipe-école peut avoir un effet sur la perception de contrôle une fois en contexte, il n'en demeure pas moins que des facteurs d'ordre individuel semblent aussi jouer un rôle à cet égard aux yeux des participants. C'est ce qu'illustre l'extrait suivant, en évoquant l'importance de faire preuve de créativité pour surmonter les obstacles liés à la considération des éléments du PFEQ dans la planification d'interventions – en plus de faire preuve de motivation et de rechercher la collaboration.

Participant 1 : « Faut être créatif, y a beaucoup de choses qui rentrent en ligne de compte (...) J pense que ça reste avec la motivation des gens autour de toi, ma motivation personnelle, si je veux. Je suis quand même une personne qui a de la facilité à entrer en relation avec les gens donc, si t'es capable de faire embarquer les gens avec toi, tout va bien aller, ben j'pense. (...) Si l'école est en arrière de toi. C'est la même chose. »

Le partenariat comme façon de contrer certains obstacles et de profiter de l'expertise des membres de l'équipe-école a donc été soulevé par plusieurs, à l'image des messages transmis lors du module de formation. Néanmoins, l'un d'entre eux a tenu à nuancer cette approche lorsqu'il était question de l'interprétation critique des éléments du PFEQ, car le partenariat pourrait tout autant signifier de se faire imposer certaines compétences à intégrer dans la planification d'une intervention. Dans ce contexte, la perception de contrôle diminuerait probablement, bien qu'il ne s'agisse pas tant d'un obstacle, mais plutôt d'une conséquence inhérente au fait de ne pas travailler seul.

Participant 3 : « C'est plus, c'est ça, comme s'ils me disent qu'il faut que j'utilise telle compétence transversale, je vais faire bon, ok, c'est plus de travail, mais c'est pas dur, mais c'est dur la première fois que tu le fais, mais quand tu y penses, c'est pas si difficile. »

Une attitude mitigée et influencée par les diverses représentations du PFEQ

Pour sa part, le score d'attitude a légèrement diminué entre les deux mesures pour les deux groupes, bien qu'il était, somme toute, relativement élevé aux deux moments de collectes. La comparaison des scores n'a pas révélé de différence statistiquement significative. Ces résultats indiquent que la participation au Volet B n'aurait pas eu d'effet sur l'attitude à l'égard de ce comportement. Les données qualitatives, pour leur part, révèlent les opinions des participants sur le *Programme de formation de l'école québécoise*, ainsi qu'en regard des ancrages à considérer dans le cadre d'une démarche d'éducation à la sexualité. Comme les extraits suivants le démontrent, les participants continuent d'avoir une représentation de l'éducation à la sexualité similaire à celle présentée dans les médias de masse. Certes, quelques nuances ont été soulevées lors des entretiens, illustrant l'intégration potentielle des messages transmis lors du Volet B, mais elles ne semblent pas toujours contrer une attitude mitigée à l'égard de ces nouvelles modalités d'intégration de l'ES.

Ce que plusieurs participants dénoncent, c'est d'abord que le PFEQ, en soi, est difficilement applicable. Dans ce contexte, il paraît d'autant plus ardu d'interpréter les éléments du PFEQ dans l'optique de planifier une démarche d'éducation à la sexualité. Cette attitude générale à l'égard du PFEQ transparait particulièrement dans l'extrait suivant.

Participant 1 : « Je pense que c'est très compliqué, difficilement applicable, je trouve que c'est un beau projet, c'est une belle idée, mais je ne pense pas que c'est réaliste d'appliquer ça dans les écoles (...) à un moment donné ça devient comme trop. C'est ce que je pense. »

En plus de manquer de réalisme et d'être compliqué, le PFEQ est perçu par certains participants comme une programmation trop large et peu structurée. Le fait

de devoir cibler certaines compétences, comme le souligne le participant 5, oriente les démarches d'intervention, sans pour autant que les étapes soient clairement définies.

Participant 5 : « C'était trop large. C'était comme trop, des buts d'une vie là. Mais j'ai compris que c'était correct aussi, parce que tout ce qu'on faisait, c'est vrai que ça servait à, comme nous on a pris « exercer son jugement critique ». J'ai vraiment mis l'accent là-dessus (...) J'ai eu l'impression que ce n'était pas clair, ce n'était pas défini. C'est des orientations générales, mais t'as pas, vu que t'as pas d'objectifs, ce n'est pas, je fais cette étape-là, après ça je passe à l'autre, pis après ça, c'est l'autre. (...) Parce qu'il manque un peu de structure dans le fond. »

Les participants reconnaissent tout de même des avantages à ces transformations. La disparition du cours « Formation Personnelle et Sociale », du fait de ses limites, est vue comme un gain plutôt qu'une perte, et ce, même si les modalités d'intégration de l'ES dans les écoles est limitée depuis cette réforme. De plus, ce gain semble non seulement vrai pour les élèves, mais aussi pour la place dorénavant réservée aux sexologues en milieu scolaire.

Participant 1 : « Le programme de Formation Personnelle, sexuelle, (rire), non, mais le programme de FPS, ce n'était pas le meilleur! »

Participant 3 : « Mais, j pense que justement, vu qui a plus de cours de FPS, ça va être plus facile de m'intégrer dans des groupes parce que justement, avant y auraient peut-être dit, ben laisse faire ça, tu iras en parler dans le cours de FPS, mais là, justement, vu qui en a plus, y faut en parler à quelque part, pis les profs ont comme pas le choix, donc s'il y a quelqu'un qui est là pour leur faciliter la tâche. J pense que ça va être plus facile à ce niveau-là, à cause de la réforme, du renouveau pédagogique. »

Une norme subjective qui témoigne de l'importance des partenaires scolaires

Le score lié à la norme subjective a également augmenté d'une collecte à l'autre pour le groupe de participants au Volet B, mais ne s'est pas révélé significativement différent après comparaison avec le groupe de participants au Volet A. Néanmoins, comme pour les trois autres comportements, les participants ont fait très peu mention de l'importance qu'ils accordaient à l'opinion des personnes qu'ils considèrent importantes, lorsqu'il est question de l'interprétation critique des éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. En fait, un seul participant a soulevé l'importance accordée à l'implication des membres de l'équipe-école, dans l'optique d'intégrer une intervention dans le cadre du PFEQ.

Participant 1 : « Si je débarque la semaine prochaine, c'est sûr qui a ben des affaires qui arrivent en même temps, t'arrives, tu ne commences pas tout-de-suite tes projets, t'arrives pis faut que tu connaisses le monde, tu créés des liens, tu créés des alliances, que tu t'adaptes au milieu. »

Cet extrait renseigne essentiellement sur le constat selon lequel les participants considèrent que le partenariat est inévitable au travail en milieu scolaire, et qu'il est assez improbable d'agir sans tenir compte de l'opinion des partenaires scolaires lorsqu'il est question d'adapter une intervention au PFEQ.

Des connaissances qui permettent de se sentir plus outillé

Le Volet B du module de formation semble avoir eu un effet significatif sur la perception du niveau de connaissances. Le score moyen est ainsi passé de 5,39 ($\pm 2,55$), au post-test, à 8,07 ($\pm 1,30$), au post-post-test. La comparaison de ce gain

avec celui observé pour le groupe de participants au Volet A a révélé une différence statistiquement significative en faveur du groupe de participants au Volet B ($p < 0,05$). Cette échelle de mesure portait principalement sur les différents éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité, soit les domaines généraux de formation, les domaines disciplinaires, et les compétences transversales. Les données qualitatives soutiennent les résultats quantitatifs, tout en mettant l'accent sur l'importance attribuée à certaines connaissances plutôt qu'à d'autres, ainsi qu'à leur interprétation.

Lors des entretiens, les participants ont ainsi reconnu certains gains en ce qui a trait aux connaissances cumulées lors de leur participation au Volet B. Ces dernières concernent principalement la compréhension des principes du PFEQ, à respecter lors de la planification d'intervention et, de façon plus concrète, les ancrages comme tels.

Par exemple, dans l'extrait suivant, ce participant rapporte qu'il se sent mieux outillé à l'idée de travailler avec le PFEQ, suite au module de formation, et que sa représentation du PFEQ s'est transformée.

Participant 1 : « Je me sens plus outillé pour comprendre mieux. Je la comprends [la réforme] sous un angle différent que les commentaires des parents, pis les commentaires des élèves, ça c'est intéressant. »

De façon similaire, si l'idée de devoir considérer les éléments du PFEQ ne plaît pas systématiquement aux participants, ces derniers ont tout de même suffisamment de connaissances et de ressources pour réaliser cette tâche complexe.

Participant 2 : « Si c'est des interventions ponctuelles, je ne pense pas qu'on ait à monter notre projet avec nos axes de développement, domaines généraux de formation, je ne pense pas que ça soit ça. Mais si c'est ça, ce n'est pas trop difficile. Tout est relativement clair dans les documents, y en a une quantité astronomique, mais c'est relativement clair. »

Parmi les connaissances qui pourraient être qualifiées de procédurales, le module de formation a permis aux participants de savoir comment considérer les différents éléments du PFEQ dans leur projet d'intervention et, par le fait même, entrevoir une multitude de possibilités d'interventions.

Participant 1 : « Je pense que tu peux aller chercher un peu de tout à partir de où ils sont rendus dans leur module. En français, par exemple, nous on l'a fait justement là-dessus notre travail, c'était comme, on peut l'intégrer à travers les dissertations critiques, y a de quoi de beau à aller chercher là-dedans, ça peut être des lectures que le monde font, ça peut être les livres, tel livre, comme ça peut être *full sexuel* qui est évalué, n'importe quel livre peut être appliqué, ou texte, peut être critiqué par les jeunes pour voir qu'est-ce qui, pis les faire développer leur pensée critique, aller voir qu'est-ce qui en pense. »

Participant 2 : « Ça peut s'arrimer, mais y aurait pu l'utiliser en français, y auraient fait la même affaire, une dissertation, en anglais. Je ne pense pas que, c'est juste de voir comment la continuité va être faite. C'est là qui va, c'est là que l'intervention va changer. C'est que l'activité va changer. »

De façon plus concrète, certains participants ont même nommé des éléments précis du PFEQ, notamment le domaine général de formation « Santé bien-être » dans lequel s'inscrit explicitement l'éducation à la sexualité.

Participant 1 : « Santé, bien-être ça rentre énormément. Ben comme nous on a faite, nous on a remarqué que c'était possible de, y en avait beaucoup, on s'est même fait dire de cibler, mais je pense que tout est un petit peu, toute a un lien avec le sujet de la sexualité. Autant ils peuvent développer la communication, le respect, le ci, le ça, tout rentre un petit peu dans n'importe quelle activité, que tu peux faire, mais c'est sûr que je pense que le domaine principal c'est santé bien-être. »

En somme, les données quantitatives montrent peu de différences statistiquement significatives entre les gains des participants au Volet A et des participants au Volet B, en ce qui concerne l'interprétation critique des éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. Toutefois, lorsque ces résultats sont croisés avec les

données qualitatives, il est possible de croire que la participation au Volet B ait pu favoriser le développement de la compétence « Concevoir un projet d'intervention traitant d'une problématique sexologique en fonction des particularités du programme de formation (PFEQ) ». En effet, le Volet B du module de formation semble avoir permis aux participants d'entrevoir une variété de possibilités d'ancrages pour leurs interventions dans le cadre du PFEQ. Cette tâche nécessite toutefois du soutien de la part de l'équipe-école, ainsi que de la créativité et de l'adaptation de la part des sexologues. D'ailleurs, le PFEQ reste, aux yeux des participants, une programmation plutôt floue et difficilement applicable, principalement à cause de son manque de structure. Il n'en demeure pas moins, que c'est grâce à l'implantation de cette programmation que les sexologues détiennent une plus grande place dans les écoles et cet élément est reconnu par l'ensemble des participants comme un avantage notable. Enfin, ces derniers ont rapporté se sentir suffisamment outillés, à la suite du Volet B, pour réaliser cette tâche, et ce, bien qu'ils ne se considèrent pas comme des experts du renouveau pédagogique.

CHAPITRE VI

DISCUSSION

Nous allons dans ce chapitre discuter des résultats de la recherche développement en considérant le corpus d'écrits scientifiques recensés aux fins du projet. Nous proposerons des explications pouvant éclairer les résultats obtenus, tout en soulevant leurs limites, ainsi qu'en suggérant des recommandations et des pistes de recherche.

À l'origine de la démarche, l'analyse du programme de formation initiale en sexologie offert à l'Université du Québec à Montréal a révélé que des besoins de formation, spécifiques au travail des sexologues en milieu scolaire, n'étaient pas comblés. Pour répondre à ces besoins tout en faisant preuve de rigueur scientifique, une recherche développement a été entamée et orientée par deux grandes questions de recherche. En résumé, la recherche devait permettre d'identifier les caractéristiques d'un module de formation innovant en enseignement supérieur – qui répondrait aux besoins de formation identifiés –, et de connaître l'effet de ce module sur les participants à l'égard des compétences ciblées. En ce sens, les objectifs de recherche poursuivis étaient les suivants :

1. Développer et mettre en œuvre un module de formation destiné aux futurs sexologues à l'égard des particularités de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire et du travail en partenariat.

2. Analyser le processus de développement et de mise en œuvre d'un module de formation destiné aux futurs sexologues à l'égard des particularités de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire et du travail en partenariat.
3. Mesurer les effets à court terme résultant de la participation au module de formation.

Ainsi, la discussion est divisée en deux sections distinctes. L'idée était de mettre en lumière dans quelle mesure les résultats issus de l'analyse du processus et ceux issus de la mesure des effets permettent de mieux comprendre en quoi le module de formation développé est un exemple d'innovation pédagogique dans un contexte d'enseignement supérieur, et quels sont les recommandations pouvant en être issues.

6.1 Du processus de développement et de mise en œuvre d'un module de formation à la volonté d'innover

Un module de formation a été développé à partir d'un cadre de référence entourant l'innovation pédagogique en enseignement supérieur et d'un travail de concertation auprès de plusieurs partenaires. Il a ensuite été adapté au contexte de mise en œuvre dans lequel il devait s'inscrire lors d'une première mise à l'essai. De prime abord, le premier objectif de recherche visé a donc été atteint, bien qu'il soit nécessaire d'en discuter la portée.

Plusieurs caractéristiques du module de formation développé permettent d'y apposer l'étiquette d'innovation pédagogique. D'emblée, ce module se distingue d'une façon traditionnelle de penser la formation universitaire. Il diffère de l'approche centrée sur l'identification, puis la transmission d'un savoir-expert, comme c'est le cas dans les programmes de formation et les cours qui préconisent cette approche traditionnelle de la pédagogie universitaire (Bédard et Béchard, 2009; Dickie et Jay, 2010b; Dobbins, 2009; Langevin et Bruneau, 2000; Prigent et al.,

2009). Concrètement, ce processus a débuté par la création d'un micro-référentiel de compétences ancrées dans un paradigme socioconstructiviste, ainsi que par l'élaboration d'activités d'apprentissages, selon les modèles d'enseignement de l'étude de cas et de l'approche par problèmes. Ces deux principales dimensions sont discutées à la lumière de l'expérimentation réalisée et d'expériences similaires recensées dans la littérature scientifique.

6.1.1 Contribution à la réflexion entourant l'usage du référentiel de compétences en pédagogique universitaire

Lors de la phase du « Référentiel »¹⁶, la recension des écrits entourant la notion d'innovation pédagogique en enseignement supérieur a fait émerger une préoccupation à l'égard du recours à l'approche par compétences. En fait, malgré plusieurs difficultés inhérentes à l'utilisation de cette approche en formation, notamment l'insuffisance théorique du concept même de compétence (Jonnaert, Barrette, Boufrahi, et Masciotra, 2004), le recours au référentiel semble s'être imposé dans le domaine de la pédagogie universitaire. Étant donné le contexte de la recherche développement entamée, et considérant que le département de sexologie de l'UQAM amorcerait un processus de réforme de sa formation initiale, un travail conceptuel a été réalisé afin d'identifier les compétences nécessaires au travail du sexologue en milieu scolaire. Il était question de produire un canevas solide pour le module de formation à développer, de répondre aux prescriptions issues de multiples ouvrages en matière d'innovations pédagogiques en enseignement supérieur, mais

¹⁶ Voir la description du modèle de la recherche développement d'Harvey et Loiselle (2009), dans le « chapitre 3 – Méthodologie ».

également de contribuer à la réflexion critique qui porte sur le recours approximatif au référentiel de compétences à l'université.

La conception du micro-référentiel proposé dans ce mémoire découle principalement d'une identification, ainsi que d'une validation auprès des partenaires, des situations professionnelles considérées comme problématiques et emblématiques (Perrenoud, 2001) du travail du sexologue en milieu scolaire depuis l'implantation du *Programme de formation de l'école québécoise*. En optant pour une approche centrée sur les situations, nous avons tenté de dépasser les limites couramment associées aux référentiels de compétences, en évitant de se restreindre, par exemple, à une énumération de tâches à accomplir, traitées de façon isolée (van der Klink et Boon, 2002). Au contraire, ce sont des « core-problem » qui ont été identifiés (Onstenk, 1997 : voir van der Klink et Boon, 2002), autrement nommés « familles de situations » (Jonnaert et al., 2010), et qui appellent au développement d'une compétence centrale et intégrative.

Pour ce faire, de multiples sources de données ont été consultées, ce qui donne à ce processus une certaine validité. Outre la consultation d'experts et de référentiels déjà existants, utilisés et reconnus (ASPC, 2007; MEQ, 2001b), ces situations reflètent les préoccupations qui ont émergé du terrain dans les dernières années. En effet, à l'image des enjeux soulevés par l'étude de cas réalisée par Otis et ses collaboratrices (2012) – concernant les modalités d'intégration et la coordination des actions en éducation à la sexualité en milieu scolaire –, les situations identifiées renvoient principalement aux enjeux relatifs à la pluralité des pratiques collaboratives et partenariales observées, ainsi qu'aux enjeux d'ordre pédagogique et didactique liés à la variété et à la complexité des ancrages de l'éducation à la sexualité à l'école.

Toutefois, si les situations sont importantes dans le processus d'identification des compétences professionnelles, elles ne sont pas suffisantes à leur développement (Jonnaert et al., 2004). Il faut donc permettre aux étudiants, une fois le référentiel construit, de situer la compétence en contexte et dans l'action, mais également de s'y extraire par un processus d'explicitation et d'analyse réflexive (Jonnaert et al., 2004). Dans le cas présent, la démarche n'a pu atteindre ce niveau de développement, principalement parce que ce processus exige du temps, bien que les entretiens réalisés aient, en quelque sorte, permis son amorce. En somme, le travail entourant l'identification des deux compétences – soit : 1) concevoir un projet d'intervention traitant d'une problématique sexologique en fonction des particularités du programme de formation (PFEQ); 2) coopérer avec l'équipe de travail, les différents partenaires et les élèves en vue de l'atteinte d'objectifs communs – a permis d'amorcer le travail complexe de réflexion entourant le profil de sortie de la formation initiale en sexologie.

Malgré les précautions prises, il faut reconnaître que ce processus d'identification de compétences professionnelles reste subjectif (Brahimi, 2011) et limité dans le temps, notamment parce que très dépendant des aléas du secteur professionnel et d'autres transformations sociopolitiques (Pelletier, 2009). À ce sujet, Postiaux et ses collaborateurs (2010) soulèvent qu'il est particulièrement réducteur de créer un référentiel de compétences exclusivement à partir d'une analyse des activités professionnelles. Il est donc essentiel, si une démarche similaire devait être entamée dans le cadre d'un programme – par exemple dans le cadre de la formation initiale en sexologie – qu'un équilibre soit préservé, afin de respecter la mission fondamentale de l'université, soit l'acquisition d'une base solide de compétences générales (Mayor et Tanguiane, 2000). Il faut également souligner qu'il aurait été possible de mener une démarche encore plus pointilleuse en consultant un éventail plus diversifié de professionnels, mais également par la sollicitation des personnes les plus concernées

par la démarche de formation, c'est-à-dire les étudiants, tel que le recommandent Nagel et Le Goff (2008).

6.1.2 Contribution à la réflexion entourant l'usage de l'étude de cas et l'apprentissage par problèmes en enseignement supérieur.

À partir des compétences ciblées, le module de formation a été développé dans le souci de correspondre aux postulats du paradigme socioconstructiviste de l'apprentissage. L'idée sous-entendue par cette décision, outre de suivre les prescriptions recensées à cet égard, était de proposer aux participants des activités d'apprentissage lors desquelles ils seraient mis en contact avec un système de ressources qu'ils pourraient ensuite mobiliser dans des situations professionnelles similaires (Nagels et Le Goff, 2008). En guise de rappel, l'enjeu était pragmatique : il était nécessaire de répondre aux besoins de formation des futurs sexologues avant qu'ils ne débutent leur stage en milieu scolaire. C'est ce qui justifie cet axe professionnalisant, à distinguer d'une vision de la formation en sexologie qui serait complètement subordonnée aux exigences du milieu du travail.

Dans ce contexte, l'innovation pédagogique réside principalement dans le fait que les compétences identifiées, en étant intimement liées à des situations professionnelles réelles, ont servi de précieux points de départ. Elles servaient à mettre l'accent sur les interrelations entre connaissances, habiletés et attitudes, ainsi que sur leur utilité à l'égard du traitement de situations complexes (Jonnaert et al., 2010; van der Klink et Boon, 2002), traitées par les activités d'apprentissage. Néanmoins, pour réellement discuter d'innovation pédagogique, il était nécessaire de recourir à des modèles d'enseignement qui permettent l'expérimentation et la contextualisation, tels que l'étude de cas et l'approche par

problèmes (McEvoy et al., 2005). Si ce type de modèles a été qualifié de stratégie supérieure pour faciliter l'apprentissage cognitif et coopératif (Kolmos et al., 2009), les résultats de la présente démarche ont illustré une satisfaction plutôt élevée de la part des participants à l'égard de ces activités dites « pratiques ». De plus, cette analyse a également démontré que ce sont plus particulièrement ces activités qui ont permis aux étudiants de saisir l'utilité des apprentissages proposés et l'intérêt de s'engager dans la démarche. Cette perception d'utilité découle, d'une part, de la similarité entre les situations analysées et la représentation que ce font les participants du monde professionnel et, d'autre part, d'une formule pédagogique qui permet de relever les défis de la réalité professionnelle. En abordant d'emblée, au fil de la formation, les obstacles potentiels pouvant être rencontrés dans différentes situations professionnelles, les étudiants sont amenés à développer un sentiment de contrôle plus élevé et réaliste à l'égard du rôle professionnel qu'ils auront à jouer. D'autres programmes de formation similaires ont d'ailleurs démontré que le fait d'aborder ces facteurs, dès la formation, favorisait le développement d'une conscience critique et la reconnaissance de ses forces et de ses limites à l'égard des tâches à accomplir (Racicot, 2010). Ce, plus particulièrement lorsqu'il est question du travail en partenariat. Selon Mérini (2004), l'analyse collective de « situations-problèmes » outille les futurs professionnels pour l'affirmation des différences et pour la construction de complémentarités essentielles au développement de compétences collaboratives. À ce sujet, Du (2006 : voir Kolmos et al., 2009) souligne également l'intérêt d'un apprentissage réalisé en communauté de pratique, car il permet justement une réflexion commune sur la pratique, et l'acquisition d'expérience par cette même pratique.

L'adoption des modèles d'enseignement de l'étude de cas ou de l'apprentissage par problèmes est synonyme d'une planification pédagogique d'une ampleur considérable (Guilbert et Ouellet, 2004). Dans le cas présent, la sélection de cas

réalistes et d'enjeux fertiles à la réflexion et à l'apprentissage des participants, et leur traduction en activités d'apprentissage structurées, a nécessité une recension des écrits, ainsi qu'un travail en collaboration avec des experts. Aux fins d'une recherche développement, cela paraît tout à fait justifié, mais il semble plutôt irréaliste qu'une majorité d'enseignants universitaires se lancent dans un travail d'une telle lourdeur, de façon systématique. Face à ces défis de planification et de mise en œuvre, Kolmos (2002) recommande la création de groupes de travail entre enseignants, de manière à permettre la mise en commun d'expériences et d'expertises tout en offrant un support aux enseignants « innovateurs ». Cette recommandation s'inscrit en cohérence avec les principes de l'approche-programme défendue par Prégent et ses collaborateurs (2009), impliquant une synergie professorale, c'est-à-dire un travail de concertation autour d'un même projet de formation.

Dans l'éventualité où ces modèles pourraient être adoptés à plus grande échelle en enseignement supérieur, l'expérimentation réalisée aura permis de faire émerger certains principes à respecter pour une mise en œuvre et des effets optimaux. D'abord, comme l'a déjà soulevé Kolmos (2002), il est nécessaire que les éducateurs se familiarisent avec les principes pédagogiques de ces modèles avant de les adopter. Dans le cadre du présent projet, la variation de la satisfaction en fonction des groupes aura renseigné sur l'importance de l'enseignant et de l'enseignement, dans le cadre de la mise en œuvre de ces modèles. D'ailleurs, plus qu'une application de techniques et d'étapes à suivre, leur adoption dans une perspective socioconstructiviste sous-entend une représentation de la connaissance, construite dans une dialectique entre la personne et la situation où elle est engagée, et à partir de ses expériences (Jonnaert et al., 2004). Ces principes pédagogiques devraient donc être explicites aux yeux des enseignants universitaires qui adopteront ces modèles.

Enfin, il est nécessaire de noter que les activités d'apprentissage réalisées lors du Volet B se sont toutes déroulées tel que prévu, malgré les défis relatifs aux modèles d'enseignement socioconstructivistes. Plusieurs facteurs ont facilité cette réussite, notamment la possibilité de pouvoir mettre l'accent sur un seul profil de sortie professionnel, soit le milieu scolaire, tout comme le nombre restreint d'étudiants participants, ainsi que la souplesse au niveau de la gestion du temps. Ce sont là des facteurs qui semblent difficiles de rencontrer dans un contexte d'enseignement en milieu universitaire traditionnel. Il faut donc interpréter ces résultats comme des indications pour une reconfiguration des cours de manière à, minimalement, favoriser le travail en sous-groupes et la possibilité d'ateliers de spécialisation en fonction de champs professionnels.

À petite échelle, cette expérience aura minimalement permis d'acquérir de l'expérience et de construire une confiance à l'égard du recours au référentiel de compétences et aux modèles d'enseignement socioconstructivistes. De plus, considérant le contexte de recherche développement, les publications entourant les résultats de recherche susciteront fort probablement l'émergence de démarches similaires. Somme toute, le module de formation correspond aux modèles d'innovation pédagogiques qui se retrouvent dans la littérature scientifique. Ce module de formation s'est inscrit dans ce courant, étant donné le postulat selon lequel le socioconstructivisme, l'approche par compétences, ainsi qu'un choix de modèles d'enseignement conséquent en pédagogie universitaire, favoriseraient un apprentissage plus significatif et susceptible d'être mobilisé par la suite en contexte professionnel.

6.2 De l'évaluation de résultats-indicateurs à la reconnaissance de progrès

Une fois développé et mis en œuvre, la question principale est de savoir dans quelle mesure le module de formation aura permis d'éveiller l'intention d'adopter les trois comportements professionnels propres au travail sexologique en milieu scolaire. En guise de rappel, ces comportements professionnels étaient :

- 1) Collaborer avec les autres membres de l'équipe-école en vue de la définition des orientations ainsi que de l'élaboration et de la mise en œuvre de projets en matière d'éducation à la sexualité.
- 2) Choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences en matière d'éducation à la sexualité.
- 3) Interpréter de façon critique les éléments du *Programme de formation de l'école québécoise* compatibles avec l'éducation à la sexualité.

À cet égard, l'évaluation menée fut formative, orientée avant tout par des objectifs de prise de décisions en contexte de première implantation (Chen, 2005). Les données ont été collectées selon un devis avant/après avec groupe témoin non-équivalent (Campbell et Stanley, 1963), par questionnaires, entretiens semi-dirigés et journal de bord.

Dans le cas du questionnaire, les échelles de mesure étaient originales et construites essentiellement à partir de la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1991). Les jugements sur le développement des compétences ciblées par le module de formation sont alors teintés de ces choix conceptuels. Cependant, le recours à la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1991) aura permis d'organiser et de systématiser l'évaluation des progrès perçus autour de trois comportements

professionnels sélectionnés, car ces derniers fournissaient des indications quant au développement des deux compétences ciblées par le module de formation. Ce choix découle d'une volonté de mener une démarche rigoureuse, malgré les difficultés inhérentes à l'évaluation de compétences dans un contexte d'enseignement universitaire (Scallon, 2004; Tardif, 2006). Les données collectées par le questionnaire ont permis la comparaison des effets du module de formation entre le groupe expérimental et le groupe témoin, mais également entre le groupe de participants au Volet A et le groupe de participants aux volets A et B. Grâce au devis mixte, les résultats quantitatifs (analyses comparatives) et qualitatifs (analyse de contenu) ont été mis en commun, dans l'optique de soulever des nuances ainsi que de consolider et d'enrichir les résultats de part et d'autre, en plus d'ajouter de la rigueur à l'étude (Creswell, 2009).

6.2.1 Une satisfaction élevée, bien que nuancée

La satisfaction à l'égard des deux volets du module de formation fut globalement élevée, bien que légèrement supérieure pour le Volet B. Les activités et les ressources proposées, ainsi que l'animation, furent appréciées dans les deux cas. Les résultats ont cependant révélé des nuances intéressantes, quant aux caractéristiques appréciées et dépréciées des innovations pédagogiques en enseignement supérieur.

Le déroulement du Volet A fut d'abord considéré trop rapide par les participants pour permettre l'intégration des nombreux apprentissages proposés (voir section 5.1.1). Ce constat réitère l'idée de procéder à une sélection des apprentissages en fonction de leur pertinence à l'égard des compétences ciblées, mais également d'accompagner les étudiants afin qu'ils puissent identifier « pourquoi » et « quand » utiliser ces nouvelles ressources (Tardif, 1992). En fait, même si c'est un désir de

fournir un maximum d'outils en peu de temps qui avait, à la base, motivé la sélection des nombreux apprentissages à susciter, les participants ont clairement indiqué qu'ils n'étaient pas aptes à faire le tri, ni à reconnaître l'utilité de tous ces apprentissages en fonction du contexte. Force est de reconnaître que les compétences se développent dans le temps et que celui-ci était insuffisant au regard des apprentissages ciblés. Ce constat confirme l'importance d'un projet de formation partagé par tout un programme universitaire, car il est illusoire de croire que des compétences professionnelles puissent être développées dans un seul cours ou lors d'une seule session (Plouffe et al., 2011). C'est là une des forces du recours à l'approche-programme, lorsqu'implantée en concertation, soit celle d'uniformiser la formation et d'assurer le développement continu et progressif des compétences au fil du parcours de l'étudiant (Prégent et al., 2009).

Plusieurs étudiants ont indiqué ne pas avoir apprécié les nombreuses références au milieu scolaire au fil du premier Volet. Cela indique que, bien que la contextualisation et le recours aux cas réalistes soient essentiels au développement d'apprentissages signifiants et durables (Guillemette et Gauthier, 2006), cela n'a plus l'effet escompté si le contexte ne correspond pas aux aspirations professionnelles et sociales des étudiants ciblés. Cette limite est particulièrement importante dans le contexte de formations initiales, comme celle en sexologie, dont le profil de sortie ne correspond pas à un seul métier identifiable (Postiaux et al., 2010). Pour sa part, le Volet B semble avoir permis de consolider les apprentissages amorcés lors du Volet A. Dans ce cas-ci, le rapport constant au contexte scolaire a été hautement apprécié. Cela supporte l'idée que, si la contextualisation est faite de façon adéquate, le processus d'apprentissage est nettement plus apprécié et motivant aux yeux des participants. Cette satisfaction peut être interprétée comme une conséquence de l'imbrication entre les compétences ciblées et les activités proposées, qui ont toutes deux été réfléchies à partir du concept de situation. Ainsi, ces activités auront permis

d'explorer les préoccupations des participants à l'égard de ce qu'on attend d'eux en tant que professionnels en milieu scolaire, et les craintes que cela peut susciter. Cela rejoint les extraits d'entretiens qui ont révélé que, pendant le Volet B du module de formation, les participants avaient eu l'impression d'apprendre quelque chose qu'ils allaient nécessairement réutiliser par la suite.

Les quelques incertitudes entourant la mise en œuvre du Volet B et, plus spécifiquement, celles liées à l'intégration des apprentissages dans les modalités évaluatives du cours SEX2207, ont créé des insatisfactions notables chez les participants. Malgré une forte volonté pour les diminuer, il semble toutefois que ces zones d'incertitudes soient inévitables dans un processus de démarches innovantes (Dandurand, 2005). Comme si cette aventure dans la nouveauté ne pouvait être vécue sans quelques vagues. Pour pallier à ces insécurités, un accompagnement a été offert dès le départ à l'ensemble des participants. Ce dernier fut apprécié, sans pour autant être sollicité suffisamment pour pallier aux craintes entourant l'évaluation. Dans un contexte d'innovation pédagogique, il est possible de soutenir que l'encadrement des étudiants est essentiel, voire nécessaire. Ce constat est partagé par Langevin et Villeneuve (1997), qui stipulent que l'encadrement des étudiants en contexte universitaire nécessite des gestes concrets, particulièrement dans des moments cruciaux de la formation durant lesquels des formules diverses de soutien devraient être offertes. À cet égard, le recours au monitoring peut être une option à privilégier, dans une approche où les rencontres tuteur-étudiants sont obligatoires. Si cette approche semble favoriser la stabilité souhaitée, particulièrement dans un contexte d'innovation pédagogique, elle semble malheureusement profiter davantage aux « bons étudiants » (Langevin et Villeneuve, 1997). En effet, il est nécessaire de sensibiliser dès le départ l'ensemble des étudiants sur leurs besoins d'encadrement, ce qui ne semble pas avoir été suffisamment fait dans le cadre de la présente démarche.

Cela dit, comment sensibiliser efficacement les étudiants, autrement que par l'usage de modalités d'évaluation? La question reste en suspend.

6.2.2 Former au partenariat : essentiel et utile pour tous

Au niveau de l'évaluation des progrès perçus, les mesures entourant la collaboration avec les autres membres de l'équipe-école ont fait ressortir plusieurs gains possiblement issus de la participation au module de formation. Encore une fois, des éléments permettent de mettre en perspective ces résultats (voir section 5.2.2.2) et d'apporter les nuances nécessaires à leur plus juste compréhension.

En milieu scolaire, tout comme dans la plupart des milieux professionnels, le partenariat est inévitable au travail des sexologues. La comparaison du groupe expérimental et du groupe témoin a révélé des gains significatifs au niveau de l'intention et de ses déterminants à l'égard du travail en collaboration. En ce sens, l'activité développée par Mérini (2006), qui abordait les croyances attitudinales et comportementales à l'égard du partenariat, semble avoir favorisé le développement de la compétence relative au travail en collaboration. Cela est tout à fait conforme avec les propos de cette auteure, qui défend que les croyances sont le premier obstacle au partenariat et qu'il est nécessaire de les aborder dès la formation initiale (Mérini, 2004).

En ce qui concerne les participants au Volet B, même en l'absence de résultats significatifs sur le plan statistique, les entretiens semi-dirigés ont mis en lumière plusieurs des apprentissages réalisés. En fait, les résultats ont révélé que les participants avaient l'intention, voire même la motivation, d'entreprendre des collaborations une fois qu'ils seraient en milieu professionnel. De façon plus

opérationnelle, ils ont également fait part d'une hausse de leur sentiment de contrôle à l'égard de cette tâche, étant donné l'anticipation des obstacles éventuels qu'a permis la contextualisation des apprentissages.

Au niveau des connaissances, celles-ci ont surtout permis de faire éclater le spectre des partenaires potentiels. C'est un gain particulièrement intéressant, compte tenu de la grande variabilité des modalités d'intégration actuelles en matière d'éducation à la sexualité dans les écoles, et des acteurs qui en sont responsables (Otis et al., 2012). De plus, si les participants semblent s'être approprié le concept de partenariat, c'est surtout l'importance qu'ils y accordent qui s'est transformée à la suite de la participation au module de formation. À ce sujet, des gains similaires ont été observés dans une étude menée auprès d'étudiants en formation des maîtres sur la mise en œuvre d'intervention en éducation à la santé à l'école (Plouffe, 2011). De la même façon que pour la présente démarche, cette formation a suscité plusieurs gains à l'égard du travail collaboratif, sans toutefois offrir un contexte permettant aux participants de vivre une expérience de réel partenariat, c'est-à-dire ne pouvant se développer que dans la durée et au travers de négociations (Mérini, 2005). En fonction de ce constat, la formation au partenariat devrait occuper une place prépondérante dans les programmes de formations initiales, et ce, pour l'ensemble des éducateurs amenés à œuvrer en milieu scolaire sur les questions de l'éducation à la sexualité, mais aussi sur l'ensemble des « éducation à... » (éducation à la santé, éducation à l'environnement, éducation à la citoyenneté, etc.) (Lebeaume, 2004). Dans l'idéal, outre les stages, des espaces de formation interdisciplinaire, qui permettraient une formation au partenariat plus réaliste, devraient être proposés. En guise d'exemple, un même cours universitaire pourrait être offert aux étudiants en éducation, en sexologie, en sciences infirmières et en travail social, afin d'amener les étudiants à traiter – en partenariat interdisciplinaire – des situations problématiques en matière d'ES en milieu scolaire.

6.2.3 Adapter son projet aux particularités du milieu scolaire : plus difficile qu'on ne le pense

Le module de formation semble avoir eu un effet mitigé sur le choix de modèles d'enseignement, appropriés au développement de compétences en matière d'éducation à la sexualité (voir section 5.2.2.3), et sur l'interprétation critique des éléments du *Programme de formation de l'école québécoise* compatibles avec l'éducation à la sexualité (voir section 5.2.2.4). Le constat est le même, qu'il soit question des participants au Volet A comme des participants au Volet B. Ces mesures liées à la deuxième compétence ciblée par le module de formation, soit la conception d'un projet d'intervention adapté aux particularités du PFEQ, ont toutefois permis de révéler certaines forces et lacunes des deux volets du module de formation, en plus de permettre l'identification d'éléments déterminants à l'égard du développement de cette compétence.

Les activités d'apprentissage liées à cette compétence étaient principalement situées dans le cadre du Volet B. Pour sa part, le Volet A permettait seulement de se familiariser avec certaines notions et quelques outils. D'ailleurs, pour les deux comportements professionnels liés à cette compétence, les résultats des participants au Volet A n'ont pas démontré de gains significatifs à l'exception de la perception du niveau de connaissance, qui a légèrement augmenté. Au contraire, plusieurs scores ont même diminué de façon statistiquement significative d'une saisie à l'autre. Ces résultats quantitatifs laissent croire à un effet potentiellement négatif du module de formation sur les participants. Outre des scores au pré-test très élevés, cette diminution pourrait être expliquée par le fait que les participants aient réalisé, au cours de la session, toute la complexité de ces tâches professionnelles sans pour autant avoir eu accès aux mêmes ressources que les participants au Volet B. De plus, comme l'une des activités d'apprentissage proposées dans le cadre du cours SEX2207

était une expérimentation en classe, les étudiants n'ayant participé qu'au Volet A ont tout de même été témoins du projet d'intervention réalisé par les participants au Volet B. Ainsi, en assistant à cette expérimentation, les participants au Volet A se sont possiblement sentis moins aptes à réaliser cette tâche que leurs collègues ayant suivi le deuxième volet du module de formation.

Concernant les participants au Volet B, la triangulation des résultats quantitatifs et qualitatifs a permis une analyse beaucoup plus riche permettant de mieux délimiter les effets du module de formation et les éléments déterminants à la conception d'un projet d'intervention adaptée au PFEQ. Au niveau de la sélection de modèles d'enseignement adaptés au développement de compétences en matière d'éducation à la sexualité, aucun gain significatif n'a pu être observé. Toutefois, le module de formation aura permis à ces étudiants de mieux saisir l'utilité d'un modèle d'enseignement en matière de planification d'interventions sexologiques, en plus de développer un intérêt pour l'adoption de modèles socioconstructivistes et ce, malgré les défis qui relèvent de leur planification et de leur mise en œuvre. Cette valorisation par les participants des modèles d'enseignement compatibles avec le développement de compétences est encourageante, car elle s'inscrit en toute cohérence avec les critères de réussite et d'efficacité propres aux démarches d'éducation à la sexualité en milieu scolaire, mais également de façon plus globale. En effet, le fait de privilégier des approches actives et interactives (Nation et al., 2003), de considérer des situations réelles de prises de risques (UNESCO, 2009) et d'adopter des activités qui dépassent la transmission de connaissances (ASPC, 2008) relève de principes clés en matière d'ES. Les résultats de l'étude démontrent qu'à l'égard de cette compétence professionnelle, les participants auront mobilisé de nouvelles ressources, internes et externes, favorables à la conception d'interventions adaptées et efficaces. C'est probablement par la mise en application dans le cadre du travail de session que ces acquis se sont consolidés. Comme quoi, encore une fois, il s'agit d'un élément crucial

à la formation (Guillemette et Gauthier, 2006). Suivant cette logique, il est à espérer que le contexte de stage offert à ces participants leur aura permis de réinvestir ces apprentissages.

Concernant l'interprétation critique des éléments du PFEQ compatibles avec l'ES, les données quantitatives ont illustré peu de différences statistiquement significatives entre les gains des participants au Volet A et des participants au Volet B. Ces gains mitigés sont expliqués par le fait que, malgré une certaine aisance, ces futurs sexologues ne se considèrent toujours pas comme des experts du PFEQ. En fait, ils semblent compter davantage sur le milieu et les futurs partenaires pour les supporter à cet égard. Il s'agit d'une analyse de la part des participants qui est tout à fait juste, si l'on considère que le travail en partenariat permet à chacun de bénéficier de l'expertise de l'autre (Mérini et Bizzoni-Prévieux, 2009). En d'autres termes, cela renvoie à une représentation du travail partenarial qui permet d'agir dans un contexte professionnel où les univers de la santé sexuelle et de l'éducation sont confrontés et ce, dans l'optique de répondre à une problématique reconnue comme commune (Mérini et Bizzoni-Prévieux, 2009). Le module de formation aura ainsi permis de développer une base de connaissances, ainsi qu'une attitude suffisamment favorable à l'égard de l'ancrage de l'éducation à la sexualité dans le cadre du PFEQ pour faciliter la mise en œuvre de telles démarches. En ce sens, le module de formation répond à l'une des recommandations formulées par Otis et al. (2012), soit la mise en place des stratégies qui favorisent une meilleure compréhension des univers respectifs des uns et des autres, afin d'aider les acteurs à reconnaître comme problématique commune la santé et la réussite éducative par l'entremise de l'ES.

En somme, l'évaluation des effets permet d'avancer que le module de formation a pu favoriser le développement des compétences spécifiques au travail en milieu scolaire. En ce sens, le choix des activités d'apprentissage proposées, principalement

celles permettant une contextualisation professionnelles élevée, ont fort probablement contribué à améliorer l'intention d'adopter les comportements professionnels et ses déterminants, sans nuire pour autant à l'acquisition de connaissances. Cela rejoint les constats de Dochy et ses collaborateurs (2003), ainsi que ceux de Galand et Frenay (2005), qui ont démontré que le recours à ces modèles d'enseignement, ne nuisait pas à l'acquisition de connaissances déclaratives.

6.2.4 Limites liées à l'évaluation d'une innovation pédagogique en enseignement supérieur

Considérant la démarche d'évaluation menée, certaines limites ressortent quant à la validité des résultats qui en sont issus. Il faut d'abord rappeler que l'évaluation a été menée selon une approche mixte où les forces des méthodes quantitatives et qualitatives ont été combinées de manière à compenser leurs faiblesses respectives (Creswell, 2009; Greene et Caracelli, 2003). Ainsi, les limites soulevées à l'égard du devis, de la collecte et des instruments de mesure sont réelles, mais leur effet sur les résultats a été restreint par la complémentarité des méthodes utilisées, qui ont favorisé une compréhension globale de l'expérience (Pluye et al., 2009).

Au niveau de la population à l'étude, une assignation aléatoire aurait été préférable pour chacun des groupes. Néanmoins, un échantillon de convenance était nécessaire, considérant les préoccupations des partenaires, mais également la petite taille du groupe visé. Malgré les limites que cela impose, il était préférable de s'adresser à l'ensemble des étudiants participant au cours SEX2207, afin de maximiser la taille de l'échantillon. En ce qui concerne le groupe témoin (étudiants de première année au baccalauréat en sexologie), un biais de sélection peut être noté, qui entre en interaction avec des biais d'histoire et de maturation (Contandriopoulos et al., 1990).

En d'autres termes, il s'agit d'un groupe non équivalent pour lequel les comparaisons restent discutables. C'est d'ailleurs ce qui explique que l'accent n'ait pas été mis sur la comparaison entre le groupe expérimental et le groupe témoin, mais plutôt entre le groupe de participants au Volet A et le groupe de participants au Volet B¹⁷. Bien que ces deux groupes semblent beaucoup plus sujets à comparaison, il n'en demeure pas moins que les participants au Volet B ont nécessairement un intérêt et une motivation plus élevée à l'égard du développement de compétences spécifiques au travail en milieu scolaire. Leur seule inscription à ce volet facultatif témoigne probablement d'une motivation intrinsèque élevée et d'une envie d'en apprendre davantage que leurs collègues (Vallerand, 1993). Enfin, outre les effets de la sélection sur les résultats, il faut également considérer que certains participants ont rempli le questionnaire sans avoir assisté à l'ensemble des cours, ce qui peut avoir introduit un certain biais dans leurs réponses.

À l'image de ce que recommande Viau (2009), ce sont les conceptions des étudiants qui ont servi à évaluer le bien-fondé de l'innovation pédagogique développée et mise en œuvre. Toutefois, d'autres auteurs comme Bernard (2011) soulèvent que l'opinion des étudiants est insuffisante pour porter un jugement sur une modalité d'enseignement de manière exhaustive, et doit être complémentée par d'autres sources d'informations. Dans ce cas-ci, les données issues du journal de bord ont pu contribuer à l'analyse de l'expérience menée et, dans une moindre mesure, ont permis de nuancer certains constats. Plusieurs défis entourent également la mesure des effets d'une innovation pédagogique sur les étudiants, notamment le fait que les processus d'évaluation qui s'inscrivent dans l'approche par compétences ne se sont pas encore stabilisés (Jouquan, 2009).

¹⁷ Par mesure de contrôle, des tests statistiques ont toutefois été réalisés sur l'ensemble des scores captés au pré-test. Ces analyses ont démontré l'équivalence des scores pour les trois groupes qui ont fait l'objet de comparaisons.

À ce sujet, il est possible de se demander si le recours à la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1991) pour créer les échelles intégrées dans le questionnaire, aura permis de mesurer des progrès à l'égard du développement des deux compétences ciblées par le module de formation. Il est vrai qu'étant donné les difficultés liées à l'évaluation de compétences (Scallon, 2004; Tardif, 2006), la tendance est plutôt de mesurer ce qu'il est possible de mesurer plutôt que ce qui est réellement sujet à apprentissage (Merenstein et al. : voir Albanese, Mejicano, Anderson, et Gruppen, 2010). Ainsi, si la puissance prédictive de l'intention a été démontrée dans un nombre important d'études ayant utilisé la théorie du comportement planifié (Ajzen, 2006), notamment dans le domaine de la formation professionnelle (Albe et Simonneaux, 2002; Lagabriele et al., 2008; Landeck, 2006), il reste que, dans l'idéal, l'évaluation de compétences devrait être menée en milieu professionnel (LeBoterf, 2006). L'évaluation en contexte authentique est cependant peu probable en enseignement supérieur, sauf dans le cadre de stages (Brochu et Bouvier, 2008). C'est ce qui explique le recours à l'auto-évaluation, qui a ses limites, mais qui reste un moyen couramment utilisé pour mesurer le développement de compétences (Loiselle et Bélair, 2008). Afin de rendre cette mesure auto-rapportée plus proche d'une évaluation en milieu professionnel, Ajzen (2006) recommande de mettre en contexte les énoncés qui font l'objet de mesures, ce qui a été fait. Malgré tout, cela constitue une limite, car il s'agit d'une projection qui ne peut tenir compte des barrières et des facteurs réels, ni de la réaction des participants face à ces derniers au niveau, par exemple, de leur intention ou de leur perception de contrôle à l'égard des comportements professionnels ciblés. En ce sens, le lien direct intention-action est discutable, dans le cas de la pratique professionnelle (Albe et Simonneaux, 2002; Boissin, Chollet, et Emin, 2009).

De façon plus spécifique, les échelles utilisées dans le questionnaire étaient originales et n'ont fait l'objet que d'une validation sommaire, c'est-à-dire auprès de la

direction de recherche et par un calcul de leur consistance interne. Il serait pertinent de les utiliser dans d'autres contextes de recherche, de manière à pouvoir en vérifier les qualités métriques. De plus, certaines modifications devraient être apportées, de manière à clarifier des énoncés qui ont porté à confusion, notamment par la conjugaison des verbes au conditionnel et la longueur de certains énoncés.

Une autre limite attribuable à ce devis évaluatif est qu'il ne permet que la mesure des effets à court terme du module de formation, sans égard aux effets à long terme et, surtout, en contexte professionnel. La diffusion des résultats issus de cette expérience suscitera probablement des initiatives similaires qui permettront de juger de l'effet de ce type d'innovation pédagogique en enseignement supérieur et ce, à long terme et en contexte professionnel.

Une autre limite concerne le biais du chercheur. En effet, il est difficile de conserver la distance nécessaire à une démarche scientifique lorsqu'une même personne cumule les fonctions de conception, d'enseignement et d'évaluation. Toutefois, à l'opposé, cela suppose une validité interne plus élevée. Dans le contexte où la même personne anime le module de formation et mène les entretiens semi-dirigés, il est nécessaire de tenir compte d'un biais potentiel lié à la désirabilité sociale. Encore une fois, le recours à divers d'outils de collecte de données, dont certains anonymes, aura permis de compenser ce biais potentiel. Enfin, en suivant le modèle de la recherche développement, le mémoire rend compte, avec un maximum de transparence, de l'ensemble de la démarche et illustre un positionnement méthodologique rigoureux ainsi qu'une distance critique par rapport aux effets recherchés – comme le recommande Colet (2006). Pour ce faire, le recours au journal de bord a été très utile selon les principes mis de l'avant par Baribeau (2005). Il reste toutefois difficile de mettre à profit les données collectées grâce à cet outil, lors de la transmission des résultats (Baribeau, 2005; Harvey, 2007).

Dans un autre ordre d'idées, certaines limites peuvent également être soulevées concernant la fidélité de la mise en œuvre du module de formation. En effet, compte tenu du caractère incertain propre aux démarches d'innovations pédagogiques (Albero et al., 2008) et de recherche développement (Harvey, 2010), la fidélité à l'égard de la mise en œuvre a été variable en fonction des groupes et des semaines, ce qui a pu influencer les résultats. Par exemple, les différences entre les groupes au niveau de la satisfaction évoquent une mise en œuvre qui n'était pas stable d'un groupe à l'autre. Si cela peut représenter une limite au niveau de l'évaluation des effets (Contandriopoulos et al., 1990), cette souplesse au niveau de la mise en œuvre est également un critère de réussite lorsqu'il est question d'implantation et de pérennité de programmes éducatifs (Durlak et DuPre, 2008). Dans l'idéal, une démarche devrait donc tendre vers un équilibre entre fidélité et adaptation, en plus de chercher à documenter les transformations et les facteurs susceptibles d'avoir influencé la mise en œuvre et les effets du programme implanté (Chen, 2005; Durlak et DuPre, 2008). Cela confirme l'importance du journal de bord dans ce type de démarche (Harvey, 2007).

Enfin, l'ensemble des critères qui donnent à la démarche de recherche développement son caractère scientifique a été respecté (Harvey, 2007). Il est possible de conférer à l'idée de développement un caractère novateur, ne serait-ce qu'à l'intérieur de la formation initiale en sexologie. De plus, une description du contexte et du déroulement de l'expérience a été présentée, tout comme une description détaillée de la collecte et de l'analyse des données. Les liens entre l'expérience et le corpus scientifique ont été explicités et discutés, tout comme les modifications apportées au module de formation au fil de la démarche. Enfin, ce dernier chapitre permet de discuter des résultats de manière à dépasser le cas particulier de l'expérience réalisée, même si ces résultats ont également servi à mettre

à jour l'innovation et à permettre son intégration au sein de la formation initiale en sexologie.

Considérant des limites évoquées, il est possible d'émettre des conclusions avec une certaine confiance sur l'atteinte des objectifs de cette recherche développement. Cette approche respecte les postulats de Chen (2005), qui servent avant tout une démarche formative. Ainsi, les effets captés, bien qu'encourageants, invitent à réfléchir aux difficultés que rencontreront les étudiants lorsque viendra le moment d'œuvrer en contexte professionnel réel.

CONCLUSION

Le présent mémoire visait à rendre compte de la conception, de la mise en œuvre et de l'évaluation d'une innovation pédagogique en enseignement supérieur. Cette idée de développement est née d'une volonté de répondre au problème d'inadéquation entre la formation initiale en sexologie et les besoins et exigences de l'intervention sexologique en milieu scolaire. Selon le modèle de recherche développement d'Harvey et Loiselle (2009), un module de formation a ainsi été développé selon les caractéristiques propres aux innovations pédagogiques en enseignement supérieur, puis implanté dans le cadre d'un cours obligatoire offert à la formation initiale en sexologie à l'Université du Québec à Montréal, durant la session d'hiver 2010.

Tout au long de cette démarche d'une ampleur considérable, nous avons déployés nos efforts entre développement et recherche, tel que nous l'avons illustré par le recours à plusieurs méthodes de collecte de données. Ces procédés ont permis de documenter le processus de développement et de mise en œuvre au moyen d'analyses qui portaient sur un journal de bord, des entretiens électroniques et des comptes-rendus de rencontres. Les effets du module de formation ont, pour leur part, été documentés par des questionnaires – sous un mode avant-après avec groupe témoin – ainsi que par des entretiens semi-dirigés.

Au niveau du développement de ce module de formation, ce mémoire aura permis d'amorcer le travail de réflexion entourant la conception d'un référentiel de compétences, propre à la formation initiale en sexologie, qui respecte une diversité de profils professionnels. De plus, l'expérience à l'égard des modèles d'enseignement

socioconstructivistes, tels que l'apprentissage par problèmes et l'étude de cas, auront permis de faire avancer les connaissances entourant leur usage en contexte de formation universitaire. Dans un cas comme dans l'autre, les avantages et désavantages de ces choix innovants, ainsi que les défis relatifs à leur usage, ont été soulevés et discutés à la lumière de l'expérimentation réalisée.

Au niveau de l'évaluation des effets de ce module de formation sur les étudiants participants, les résultats ont démontré des gains, dont certains significatifs du point de vue statistique, et d'autres signifiants du point de vue qualitatif. La contextualisation des apprentissages dans l'univers professionnel scolaire, les occasions de travail collaboratif, ainsi que les ressources mises à la disposition des participants, auront certainement eu un effet sur ces gains, en plus de compenser pour les obstacles de mise en œuvre et les lacunes de cette première mise à l'essai. Dans ce contexte, il est probable que le module de formation ait affecté le développement des compétences ciblées à l'égard de la coopération et de la considération du *Programme de formation de l'école québécoise* dans le cadre de la planification d'une intervention sexologique éducative et préventive. En ce sens, ces ressources nouvellement acquises seront probablement réinvesties en contexte de stage ou en contexte de travail. À ce sujet, des projets de recherche à plus long terme sur l'évaluation des compétences en contexte professionnel sont toutefois nécessaires.

En conclusion, cette recherche développement aura permis de réfléchir de façon plus globale à la formation des acteurs de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire. De façon indirecte, nous souhaitons que ce mémoire contribue à l'émergence de démarches d'éducation à la sexualité intégrées et concertées dans les écoles québécoise. De façon plus spécifique, ce mémoire suscite des questions sur l'orientation que devra prendre la formation initiale en sexologie dans les prochaines années, compte tenu des avancées dans le domaine de la pédagogie universitaire et

des transformations de l'environnement professionnel. Ainsi, nous espérons que les résultats issus de ce mémoire pourront nourrir cette réflexion.

APPENDICE A

FORMULAIRES D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (gr.exp)

Formation - Partenariat et milieu scolaire

Chercheur responsable du projet : Sara Mathieu-Chartier
 Programme d'enseignement : Maîtrise en Éducation, profil recherche
 Adresse courriel : mathieu-chartier.sara@uqam.ca
 Téléphone : (514) 987-3000, poste 1374

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Dans le cadre du projet *Formation - Partenariat et milieu scolaire*, un projet pilote dont le but est de permettre à des étudiants en sexologie de développer, à différents niveaux, les compétences 1) *Concevoir une situation d'apprentissage et d'évaluation en matière d'éducation à la sexualité qui s'intègre à l'approche par compétence* et 2) *Coopérer avec l'équipe de travail, les différents partenaires et les participants à l'intervention en vue de l'atteinte d'objectifs communs*, une évaluation formative doit être effectuée. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Joanne Otis, professeure du département de sexologie de la Faculté des sciences humaines et titulaire de la Chaire de recherche du Canada en éducation à la santé et Sylvie Viola, professeur et directrice du département d'éducation préscolaire et primaire de la Faculté des sciences de l'éducation. Joanne Otis peut être jointe au (514) 987-3000, poste 7874 ou par courriel à l'adresse : otis.joanne@uqam.ca et Sylvie Viola peut être jointe au (514) 987-3000, poste 2549 ou par courriel à l'adresse : viola.sylvie@uqam.ca.

DESCRIPTION DU PROJET :

Ce projet-pilote est une formation qui comporte deux volets.

- Le volet A, d'une durée de six heures, s'intègre au cours SEX2207 et porte sur le partenariat et l'approche par compétences. Bien que les acquis de cette formation puissent être utiles à la réussite du cours et être intégrés dans le travail de session, aucune évaluation n'aura lieu lors des six heures de formation.
- Le volet B, d'une durée de sept heures, est proposé aux étudiants intéressés par une formation complémentaire portant sur l'intervention en milieu scolaire. Ce volet sera dispensé le vendredi 29 janvier 2010 ou le samedi 30 janvier, et l'inscription est volontaire. Toutefois, les étudiants s'inscrivant au volet B doivent s'engager à être présents le 29 janvier 2010 ou le samedi 30 janvier 2010 et à réaliser le travail de session exigé dans le cadre du cours SEX2207 en lien avec une clientèle scolaire.

PROCÉDURE(S)

Votre participation au projet de recherche consiste à compléter un bref questionnaire auto-administré à 3 occasions (avant, après le volet A, ainsi qu'à la fin de la session d'hiver 2010). Il est aussi possible que l'on vous demande de participer à une entrevue semi-directive et individuelle au cours de laquelle il vous sera demandé de discuter de votre expérience en lien avec le projet-pilote. Cette entrevue est enregistrée sur cassette audio avec votre permission et prendra environ 1 heure de votre temps. Le lieu et l'heure de l'entrevue sont à convenir avec la responsable du projet. La transcription sur support informatique qui suivra ne permettra pas de vous identifier.

AVANTAGES ET RISQUES

En acceptant de participer à ce projet-pilote, vous nous aidez à mieux connaître les besoins de formation des étudiants en sexologie et particulièrement ceux qui désirent œuvrer en milieu scolaire, ainsi qu'à porter un jugement sur la pertinence d'un tel projet. Il sera d'ailleurs possible de prendre connaissance des résultats de cette recherche évaluative en consultant le mémoire de Sara Mathieu-Chartier et si d'autres publications sont réalisées, elles pourront vous être transmises par courriel si vous le désirez.

Également, le contenu des deux volets de formation pourrait s'avérer utile dans le cadre de vos cours et lors de votre stage. Bien qu'un encadrement spécifique soit offert aux participants du volet B dans la réalisation d'un travail de session lié au milieu scolaire, le contenu de la formation ne sera pas sujet à examen dans le cadre du cours SEX2207. Ainsi, les étudiants, peu importe qu'ils aient participé au volet B de la formation ou non, se verront évaluer à partir des mêmes critères, dans le cadre du cours SEX2207. Ils auront également droit à la même qualité et au même nombre d'heures d'encadrement. La seule exception divisant les deux groupes, est que les participants au volet B se verront dans l'obligation de produire un travail de session qui portera sur le milieu scolaire, ce qui permettra de mettre en œuvre les acquis de la formation.

Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à cette formation, ni à la complétion des questionnaires ou à la participation à l'entrevue. Vous devez cependant prendre conscience que certaines questions pourraient raviver des émotions désagréables liées à une expérience de recherche que vous avez peut-être mal vécue. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation. Il est de la responsabilité du chercheur de suspendre ou de mettre fin à l'entrevue s'il estime que votre bien-être est menacé.

CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis par questionnaire ou lors de l'entrevue sont confidentiels et que seuls, le responsable du projet et ses directrices de recherche, Joanne Otis et Sylvie Viola, auront accès aux banques de données, aux enregistrements et au contenu des transcriptions. Le matériel de recherche (questionnaire, enregistrement et transcription) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément, sous clé, par le responsable pour la durée totale du projet. Les questionnaires, enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits dès que possible.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de ne pas remplir les questionnaires et de refuser ou arrêter l'entrevue en tout temps. Par ailleurs, l'évaluation des étudiants dans le cadre du cours SEX2207 n'est pas liée à l'évaluation formative du projet-pilote *Formation – Partenariat et milieu scolaire*. En aucun cas, le fait de refuser de remplir un questionnaire ou de participer à une entrevue n'influencera la notation du cours. À cet effet, seules les exigences signées lors de l'entente d'évaluation sont légitimes. Nous préférons spécifier que, s'il s'avérait qu'après avoir participé au volet B de la formation, vous ne désireriez plus participer au projet de recherche, il sera cependant nécessaire de poursuivre le travail de session en fonction de l'entente d'évaluation dans le cas où vous désirez toujours réussir le cours SEX2207.

Dans le cas où vous désirez ne plus participer au projet de recherche, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement. Si vous le désirez, un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter la responsable du projet, Sara Mathieu-Chartier, au numéro (514) 987-3000, 1374 pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec les directrices de recherche, Joanne Otis et Sylvie Viola, des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant.

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

SIGNATURES :

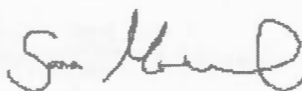
Je, _____ reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer le responsable du projet.

Signature du participant :

Date :

Sara Mathieu-Chartier, BA sexologie
Candidate à la maîtrise en éducation
mathieu-chartier.sara@ugam.ca
514-987-3000, poste 1374

Signature du responsable du projet :



Date : 11 janvier 2010

UQÀM

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (gr. contrôle)

Formation - Partenariat et milieu scolaire.

Chercheur responsable du projet : Sara Mathieu-Chartier
 Programme d'enseignement : Maîtrise en Éducation, profil recherche
 Adresse courriel : mathieu-chartier.sara@uqam.ca
 Téléphone : (514) 987-3000, poste 1374

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Dans le cadre du projet *Formation - Partenariat et milieu scolaire*, un projet pilote dont le but est de permettre à des étudiants de sexologie de développer, à différents niveaux, les compétences 1) *Concevoir une situation d'apprentissage et d'évaluation en matière d'éducation à la sexualité qui s'intègre à l'approche par compétence* et 2) *Coopérer avec l'équipe de travail, les différents partenaires et les participants à l'intervention en vue de l'atteinte d'objectifs communs*, une évaluation formative doit être effectuée. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Joanne Otis, professeure du département de sexologie de la Faculté des sciences humaines et titulaire de la Chaire de recherche du Canada en éducation à la santé et Sylvie Viola, professeur et directrice du département d'éducation préscolaire et primaire de la Faculté des sciences de l'éducation. Joanne Otis peut être jointe au (514) 987-3000, poste 7874 ou par courriel à l'adresse : otis.joanne@uqam.ca et Sylvie Viola peut être jointe au (514) 987-3000, poste 2549 ou par courriel à l'adresse : viola.sylvie@uqam.ca.

DESCRIPTION DU PROJET :

Ce projet-pilote est une formation qui comporte deux volets.

- Le volet A, d'une durée de six heures, s'intégrera au cours SEX2207 et portera sur le partenariat et l'approche par compétences.
- Le volet B, d'une durée de sept heures, est proposé aux étudiants intéressés par une formation complémentaire portant sur l'intervention en milieu scolaire. L'inscription est volontaire, mais les étudiants s'inscrivant au volet B doivent s'engager à être présents lors d'une journée de cours supplémentaire et à réaliser le travail de session exigé dans le cadre du cours SEX2207 en lien avec une clientèle scolaire.

PROCÉDURE(S)

Votre participation au projet de recherche consiste à compléter un bref questionnaire auto-administré à 3 occasions (au début de la session, à la troisième semaine de cours, ainsi qu'à la fin de la session d'hiver 2010) afin de pouvoir comparer les données issues des groupes ayant suivi la formation à la session d'hiver 2010 et les données issues des groupes qui auront accès au contenu de cette formation à la session d'hiver 2011.

AVANTAGES et RISQUES

En acceptant de participer à ce projet-pilote, vous nous aidez à mieux connaître les besoins de formation des étudiants en sexologie et particulièrement ceux qui désirent œuvrer en milieu scolaire, ainsi qu'à porter un jugement sur la pertinence d'un tel projet. Il sera d'ailleurs possible de prendre connaissance des résultats de cette recherche évaluative en consultant le mémoire de Sara Mathieu-Chartier et si d'autres publications sont réalisées, elles pourront vous être transmises par courriel si vous le désirez. Également, les éléments du projet-pilote jugés pertinents suite à l'évaluation seront intégrés au cours SEX2207 dès la session d'hiver 2011 ce qui vous permettra d'y avoir éventuellement accès.

Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à la complétion des questionnaires. Vous devez cependant prendre conscience que certaines questions pourraient raviver des émotions désagréables liées à une expérience de recherche que vous avez peut-être mal vécue. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation. Il est de la responsabilité du chercheur de suspendre ou de mettre fin à votre participation si votre bien-être est menacé.

CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis par questionnaire sont confidentiels et que seuls, le responsable du projet et ses directrices de recherche, Joanne Otis et Sylvie Viola, auront accès aux banques de données. Le matériel de recherche (questionnaire) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément, sous clé, par le responsable pour la durée totale du projet. Les questionnaires ainsi que les formulaires de consentement seront détruits dès que possible.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de ne pas remplir les questionnaires et de refuser ou arrêter l'entrevue en tout temps.

Dans le cas où vous désirez ne plus participer au projet de recherche, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que la responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement. Si vous le désirez, un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter la responsable du projet, Sara Mathieu-Chartier, au numéro (514) 987-3000, 1374 pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec les directrices de recherche, Joanne Otis et Sylvie Viola, des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant.

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

SIGNATURES :

Je, _____ reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer le responsable du projet.

Signature du participant :

Date :

Sara Mathieu-Chartier, BA sexologie
Candidat à la maîtrise en éducation
mathieu-chartier.sara@uqam.ca
514-987-3000, poste 1374

Signature du responsable du projet :



Date : 11 janvier 2010

APPENDICE B

QUESTIONNAIRES GROUPES EXPÉRIMENTAUX

QUESTIONNAIRE PRÉ-TEST

Code alphanumérique anonyme permettant d'associer vos trois questionnaires (pré, post et suivi)

Initiale de la mère + initiale du père + date de naissance (jour et mois)

Exemple : la mère se nomme Jocelyne Leroux, le père se nomme Jacques Chartier et la date de naissance est le 28 octobre. Le code est donc : (initiales) J L J C (date) 2 8 1 0

1. Composez votre code : initiales _____, date : _____

Section 1 : Profil

2. Quel est le nom de l'enseignant du cours dans lequel vous complétez le présent questionnaire?

3. Dans quel groupe êtes-vous? lundi _____ mardi _____ mercredi _____ vendredi _____

4. Êtes-vous... une femme? _____ un homme? _____

5. Quelle est votre date de naissance? Jour _____ mois _____ année _____

6. Quelle langue parlez-vous le plus souvent à la maison? _____

7. En comptant la session actuelle, combien de sessions avez-vous suivies jusqu'à maintenant au baccalauréat en sexologie? _____ sessions

8. Suite à l'obtention de votre baccalauréat, que prévoyez-vous faire? (Encerchez la réponse qui correspond le mieux à votre intention)

- a. Travailler dans un domaine exclusivement lié à la sexologie
- b. Travailler dans un domaine peu importe lequel
- c. Travailler dans un autre domaine que celui de la sexologie
- d. Poursuivre à la maîtrise en recherche-intervention (sexologie)
- e. Poursuivre à la maîtrise en clinique (sexologie)
- f. Poursuivre mes études dans un autre domaine. Précisez : _____
- g. Je ne sais pas encore
- h. Autre : _____

9. Nommez par ordre de priorité, un ou des milieux de stages ou de travail qui vous intéressent :

- a. _____
- b. _____
- c. _____

10. À la session d'automne 2009 avez-vous suivi le cours SEX2104 avec Joanne Otis ?(Encerchez la réponse)

OUI (passez à la question 11)

NON (passez à la question 12)

11. Indiquez dans quelle mesure vous avez apprécié ce cours (SEX2104) en inscrivant un chiffre de 0 à 10, 0 voulant dire que vous ne l'avez pas du tout apprécié; 10, que vous l'avez vraiment apprécié

12. Lors de la session d'automne 2009, avez-vous entendu parler d'une formation...(encerchez la réponse)

- a. qui serait animée par Sara Mathieu-C.? OUI NON
- b. qui aborderait le partenariat (collaboration)? OUI NON
- c. qui aborderait le milieu scolaire? OUI NON

13. En lien avec cette formation, indiquez dans quelle mesure vous vous sentez motivé(e) à y participer en inscrivant un chiffre de 0 à 10, 0 voulant dire que vous n'êtes pas du tout motivé(e); 10, que vous êtes vraiment motivé(e) _____

Si vous n'avez jamais entendu parler de la formation, cochez ici ☐ et passez à la section suivante.

Section 2 : Connaissances

Pour chaque énoncé présenté, dites dans quelle mesure vous êtes en accord (*inscrivez un chiffre de 0 à 10, 0 voulant dire que vous n'êtes pas du tout en accord; 10, que vous êtes tout à fait en accord*).

1. Je sais définir ce qu'est le partenariat.
2. Je sais expliquer les réseaux d'ouverture et de collaboration.
3. Je connais les principes et les dimensions du partenariat.
4. Je connais des outils pour faciliter la collaboration.
5. Je peux définir ce qu'est une compétence.
6. Je connais les principes de l'approche par compétences.
7. Je peux nommer des compétences en matière de santé sexuelle.
8. Je connais les modèles d'enseignement compatibles avec l'approche par compétences.
9. Je peux différencier la formation par objectifs et la formation par compétences.
10. Je connais les domaines généraux de formation du *Programme de formation de l'école québécoise* (réforme/renouveau pédagogique).
11. Je connais les domaines disciplinaires du *Programme de formation de l'école québécoise*.
12. Je connais les compétences transversales du *Programme de formation de l'école québécoise*.
13. Je connais les éléments du *Programme de formation de l'école québécoise* qui sont davantage compatibles avec l'éducation à la sexualité.

Section 3 : Partenariat et milieu scolaire

Pour répondre aux questions des trois pages suivantes, placez-vous dans un contexte où vous réalisez votre stage en milieu scolaire.

A. Si je réalisais mon stage en milieu scolaire et que je collaborais avec les membres de l'équipe école dans le but de réaliser un projet d'intervention en matière d'éducation à la sexualité,...

Les avantages au fait que je collabore avec les membres de l'équipe école seraient...	Les désavantages au fait que je collabore avec les membres de l'équipe école seraient...
Les personnes suivantes approuveraient que je collabore avec les membres de l'équipe-école...	Les personnes suivantes désapprouveraient que je collabore avec les membres de l'équipe-école...
Les éléments suivants faciliteraient le fait que je collabore avec les membres de l'équipe école...	Les éléments suivants rendraient difficile le fait que je collabore avec les membres de l'équipe école...

B. Si je réalisais mon stage en milieu scolaire et que je collaborais avec les membres de l'équipe école dans le but de réaliser un projet d'intervention en matière d'éducation à la sexualité,.... Pour chaque énoncé présenté, dites dans quelle mesure vous êtes en accord (inscrivez un chiffre de 0 à 10, 0 voulant dire que vous n'êtes pas du tout en accord; 10, que vous êtes tout à fait en accord).

- Je serais ouvert(e) à collaborer avec les membres de l'équipe-école.
- Les personnes que j'estime dans le domaine de la sexologie seraient en accord avec le fait que je collabore avec les membres de l'équipe-école.
- Ce serait facile pour moi de collaborer avec les membres de l'équipe-école.
- J'aurais l'intention de collaborer avec les membres de l'équipe-école.
- Je serais favorable à la collaboration avec les membres de l'équipe-école.
- Les personnes qui sont importantes pour moi sur le plan professionnel approuveraient le fait que je collabore avec les membres de l'équipe-école.
- Je me sentrais en contrôle s'il était question de collaborer avec les membres de l'équipe-école.
- Je serais déterminé(e) à collaborer avec les membres de l'équipe-école.
- Je trouverais que de collaborer avec les membres de l'équipe-école est une bonne idée.
- Les personnes qui m'entourent me supporteraient si j'avais à collaborer avec les membres de l'équipe-école.
- Je me sentrais capable de collaborer avec les membres de l'équipe-école.
- Je prévois collaborer avec les membres de l'équipe-école.

C. Si je réalisais mon stage en milieu scolaire et que je choisisais des modèles d'enseignement* appropriés au développement de compétences en matière d'éducation à la sexualité,...

*Par modèle d'enseignement, nous entendons un agencement d'activités et de matériel pédagogique représentant un type d'intervention. Par exemple l'enseignement non directif ou la pédagogie par projet.

Les avantages au fait que je choisisse des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences seraient...	Les désavantages au fait que je choisisse des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences seraient ...
Les personnes suivantes approuveraient que je choisisse des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences...	Les personnes suivantes désapprouveraient que je choisisse des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences...
Les éléments suivants faciliteraient mon choix de modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences...	Les éléments suivants rendraient difficile mon choix de modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences...

D. Si je réalisais mon stage en milieu scolaire et que je choisisais des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences en matière d'éducation à la sexualité,... Pour chaque énoncé présenté, dites dans quelle mesure vous êtes en accord (inscrivez un chiffre de 0 à 10, 0 voulant dire que vous n'êtes pas du tout en accord; 10, que vous êtes tout à fait en accord).

1. Je serais ouvert(e) à choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences. []
2. Les personnes que j'estime dans le domaine de la sexologie seraient en accord avec le fait que je choisisse des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences. []
3. Ce serait facile pour moi de choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences. []
4. J'aurais l'intention de choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences. []
5. Je serais favorable au fait de choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences. []
6. Les personnes qui sont importantes pour moi sur le plan professionnel approuveraient le fait que je choisisse des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences. []
7. Je me sentirais en contrôle s'il était question de choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences. []
8. Je serais déterminé(e) à choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences. []
9. Je trouverais que de choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences est une bonne idée. []
10. Les personnes qui m'entourent me supporteraient si j'avais à choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences. []
11. Je me sentirais capable de choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences. []
12. Je prévois choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences. []

E. Si je réalisais mon stage en milieu scolaire et que j'avais à interpréter de façon critique les éléments du *Programme de formation de l'école québécoise** (PFEQ) compatibles avec l'éducation à la sexualité,...

* Le *Programme de formation de l'école québécoise* est également nommé « Réforme de l'éducation » ou « Renouveau pédagogique ».

Les avantages au fait que j'interprète de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité seraient...	Les désavantages au fait que j'interprète de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité seraient...
Les personnes suivantes approuveraient que j'interprète de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité...	Les personnes suivantes désapprouveraient que j'interprète de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité...
Les éléments suivants faciliteraient le fait que j'interprète de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité...	Les éléments suivants rendraient difficile le fait que j'interprète de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité...

F. Si je réalisais mon stage en milieu scolaire et que j'avais à interpréter de façon critique les éléments du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) compatibles avec l'éducation à la sexualité,... Pour chaque énoncé présenté, dites dans quelle mesure vous êtes en accord (Inscrivez un chiffre de 0 à 10, 0 voulant dire que vous n'êtes pas du tout en accord; 10, que vous êtes tout à fait en accord).

1. Je serais ouvert(e) à interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité.
2. Les personnes que j'estime dans le domaine de la sexologie seraient en accord avec le fait que j'interprète de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité.
3. Ce serait facile pour moi d'interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité.
4. J'aurais l'intention d'interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité.
5. Je serais favorable à l'interprétation critique des éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité.
6. Les personnes qui sont importantes pour moi sur le plan professionnel approuveraient le fait que j'interprète de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité.
7. Je me sentirais en contrôle s'il était question d'interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité.
8. Je serais déterminé(e) à interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité.
9. Je trouverais que d'interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité est une bonne idée.
10. Les personnes qui m'entourent me supporteraient si j'avais à interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité.
11. Je me sentirais capable d'interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité.
12. Je prévois interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité.

QUESTIONNAIRE POST-TEST

Code alphanumérique anonyme permettant d'associer vos trois questionnaires (pré, post et suivi)

Initiale de la mère + initiale du père + date de naissance (jour et mois)

Exemple : la mère se nomme Jocelyne Leroux, le père se nomme Jacques Chartier et la date de naissance est le 28 octobre. Le code est donc : (initiales) J L J C (date) 2 8 1 0

1. Inscrivez le même code que lors du pré-test : initiales _____, date : _____

Les prochaines questions serviront à recueillir des informations sur votre participation au programme. Ces informations demeureront strictement confidentielles.

SECTION 1 : Profil

2. Dans quel groupe êtes-vous? lundi _____ mardi _____ mercredi _____ vendredi _____

3. Cochez chacune des rencontres à laquelle vous avez participé ?

- ☐ semaine # 1 (Courant pédagogique et modèles d'enseignement)
☐ semaine # 2 (Approche par compétences et partenariat)
☐ semaine # 3 (Micro-devis en équipe)

5. Êtes-vous inscrit à la formation complémentaire (volet B) qui se déroulera samedi le 30 janvier 2010?

- ☐ oui (si oui, passez à la Section 2)
☐ non (si non, passez à la question 6)

6. Quelle est, ou quelles sont, les raisons qui font que vous ne vous êtes pas inscrit au volet B de la formation ?

SECTION 2 : Connaissances

Pour chaque énoncé présenté, dites dans quelle mesure vous êtes en accord (*inscrivez un chiffre de 0 à 10, 0 voulant dire que vous n'êtes pas du tout en accord; 10, que vous êtes tout à fait en accord*).

1. Je sais définir ce qu'est le partenariat.
2. Je sais expliquer les réseaux d'ouverture et de collaboration.
3. Je connais les principes et les dimensions du partenariat.
4. Je connais des outils pour faciliter la collaboration.
5. Je peux définir ce qu'est une compétence.
6. Je connais les principes de l'approche par compétences.
7. Je peux nommer des compétences en matière de santé sexuelle.
8. Je connais les modèles d'enseignement compatibles avec l'approche par compétences.
9. Je peux différencier la formation par objectifs et la formation par compétences.
10. Je connais les domaines généraux de formation du *Programme de formation de l'école québécoise* (réforme/renouveau pédagogique).
11. Je connais les domaines disciplinaires du *Programme de formation de l'école québécoise*.
12. Je connais les compétences transversales du *Programme de formation de l'école québécoise*.
13. Je connais les éléments du *Programme de formation de l'école québécoise* qui sont davantage compatibles avec l'éducation à la sexualité.

Section 3 : Partenariat et milieu scolaire

A. Si je réalisais mon stage en milieu scolaire et que JE COLLABORAIS AVEC LES MEMBRES DE L'ÉQUIPE-ÉCOLE DANS LE BUT DE RÉALISER UN PROJET D'INTERVENTION EN MATIÈRE D'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ,... Pour chaque énoncé présenté, dites dans quelle mesure vous êtes en accord (inscrivez un chiffre de 0 à 10, 0 voulant dire que vous n'êtes pas du tout en accord; 10, que vous êtes tout à fait en accord).

1. Je serais ouvert(e) à collaborer avec les membres de l'équipe-école.
2. Les personnes que j'estime dans le domaine de la sexologie seraient en accord avec le fait que je collabore avec les membres de l'équipe-école.
3. Ce serait facile pour moi de collaborer avec les membres de l'équipe-école.
4. J'aurais l'intention de collaborer avec les membres de l'équipe-école.
5. Je serais favorable à la collaboration avec les membres de l'équipe-école.
6. Les personnes qui sont importantes pour moi sur le plan professionnel approuveraient le fait que je collabore avec les membres de l'équipe-école.
7. Je me sentirais en contrôle s'il était question de collaborer avec les membres de l'équipe-école.
8. Je serais déterminé(e) à collaborer avec les membres de l'équipe-école.
9. Je trouverais que de collaborer avec les membres de l'équipe-école est une bonne idée.
10. Les personnes qui m'entourent me supporteraient si j'avais à collaborer avec les membres de l'équipe-école.
11. Je me sentirais capable de collaborer avec les membres de l'équipe-école.
12. Je prévois collaborer avec les membres de l'équipe-école.

B. Si je réalisais mon stage en milieu scolaire et que JE CHOISSAIS DES MODÈLES D'ENSEIGNEMENT APPROPRIÉS AU DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES EN MATIÈRE D'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ,... Pour chaque énoncé présenté, dites dans quelle mesure vous êtes en accord (inscrivez un chiffre de 0 à 10, 0 voulant dire que vous n'êtes pas du tout en accord; 10, que vous êtes tout à fait en accord).

1. Je serais ouvert(e) à choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences.
2. Les personnes que j'estime dans le domaine de la sexologie seraient en accord avec le fait que je choisisse des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences.
3. Ce serait facile pour moi de choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences.
4. J'aurais l'intention de choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences.
5. Je serais favorable au fait de choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences.
6. Les personnes qui sont importantes pour moi sur le plan professionnel approuveraient le fait que je choisisse des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences.
7. Je me sentirais en contrôle s'il était question de choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences.
8. Je serais déterminé(e) à choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences.
9. Je trouverais que de choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences est une bonne idée.
10. Les personnes qui m'entourent me supporteraient si j'avais à choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences.
11. Je me sentirais capable de choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences.
12. Je prévois choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences.

C. Si je réalisais mon stage en milieu scolaire et que j'AVAIS À INTERPRÉTER DE FAÇON CRITIQUE LES ÉLÉMENTS DU PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE (PFEQ) COMPATIBLES AVEC L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ,...Pour chaque énoncé présenté, dites dans quelle mesure vous êtes en accord (inscrivez un chiffre de 0 à 10, 0 voulant dire que vous n'êtes pas du tout en accord; 10, que vous êtes tout à fait en accord).

1. Je serais ouvert(e) à interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. []
2. Les personnes que j'estime dans le domaine de la sexologie seraient en accord avec le fait que j'interprète de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. []
3. Ce serait facile pour moi d'interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. []
4. J'aurais l'intention d'interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. []
5. Je serais favorable à l'interprétation critique des éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. []
6. Les personnes qui sont importantes pour moi sur le plan professionnel approuveraient le fait que j'interprète de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. []
7. Je me sentirais en contrôle s'il était question d'interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. []
8. Je serais déterminé(e) à interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. []
9. Je trouverais que d'interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité est une bonne idée. []
10. Les personnes qui m'entourent me supporteraient si j'avais à interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. []
11. Je me sentirais capable d'interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. []
12. Je prévois interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. []

SECTION 4 : Satisfaction à l'égard de la formation (volet A)

Donnez votre opinion personnelle en lien avec votre satisfaction de la formation (*Inscrivez un chiffre de 0 à 10, 0 voulant dire que vous n'êtes pas du tout en accord; 10, que vous êtes tout à fait en accord*).

Dans l'ensemble...

1. Je suis satisfait(e) de la formation que j'ai reçue.
2. Je considère avoir appris des choses que j'ignorais auparavant.
3. Je suis satisfait(e) du déroulement de la formation (rythme, organisation, etc.).
4. Les thèmes (le contenu) dont on a discutés étaient intéressants et motivants.
5. Les thèmes (le contenu) abordés étaient structurés et bien préparés.
6. Le matériel utilisé (fiche, recueil, PowerPoint, etc.) était pertinent.
7. J'ai eu suffisamment de temps pour exprimer mon opinion comme je le souhaitais.
8. Les formules pédagogiques utilisées ont favorisé mon apprentissage.
9. L'animatrice a bien répondu à mes questions.
10. L'animatrice a favorisé l'échange et la discussion aux moments opportuns.
11. L'animatrice avait les compétences pour donner une formation sur les thèmes couverts.
12. L'animatrice était disponible.
13. L'animatrice de la formation était respectueuse des étudiants.
14. Je considère que cette formation me sera utile dans le cadre de mes études.
15. Je considère que cette formation me sera utile dans le cadre de mon stage et/ou de mon futur emploi.
16. Je recommanderais à d'autres étudiants en sexologie de suivre cette formation.

La durée de la formation était-elle adéquate?

- ☐ Trop courte
 ☐ Un peu courte
 ☐ Adéquate
 ☐ Un peu longue
 ☐ Trop longue

Ce que vous avez LE PLUS APPRIS lors des trois rencontres: _____

Ce que vous avez LE PLUS AIMÉ lors des trois rencontres : _____

Ce que vous avez LE MOINS AIMÉ lors des trois rencontres: _____

Commentaires et/ou suggestions: _____

MERCI BEAUCOUP POUR VOTRE PARTICIPATION!

QUESTIONNAIRE POST -POST-TEST (VOLET A)

Code alphanumérique anonyme permettant d'associer vos trois questionnaires (pré, post et suivi)

Initiale de la mère + initiale du père + date de naissance (jour et mois)

Exemple : la mère se nomme Jocelyne Leroux, le père se nomme Jacques Chartier et la date de naissance est le 28 octobre. Le code est donc : (initiales) J L J C (date) 2 8 1 0

1. Inscrivez le même code que lors du pré-test : initiales _____, date : _____

Les prochaines questions serviront à recueillir des informations sur votre participation à la formation. Ces informations demeureront strictement confidentielles.

Section 1 : Profil

2. Dans quel groupe êtes-vous? lundi _____ mardi _____ mercredi _____ vendredi _____

3. Avez-vous participé à la formation qui se déroulait le lundi 12 avril 2010 avec Francine Duquet?

- ☐ non (si oui, passez à la question 5)
☐ oui (si non, passez à la question 4)

4. Pour quelles raisons avez-vous participé à cette formation?

5. Avez-vous participé à d'autres formations portant sur l'éducation à la sexualité en milieu scolaire, le partenariat ou l'approche par compétences? Si Oui, veuillez inscrire le titre de cette formation et la date du déroulement.

- ☐ non
☐ oui, spécifier : _____

Section 2 : Connaissances

Pour chaque énoncé présenté, dites dans quelle mesure vous êtes en accord (inscrivez un chiffre de 0 à 10, 0 voulant dire que vous n'êtes pas du tout en accord; 10, que vous êtes tout à fait en accord).

1. Je sais définir ce qu'est le partenariat.
2. Je sais expliquer les réseaux d'ouverture et de collaboration.
3. Je connais les principes et les dimensions du partenariat.
4. Je connais des outils pour faciliter la collaboration.
5. Je peux définir ce qu'est une compétence.
6. Je connais les principes de l'approche par compétences.
7. Je peux nommer des compétences en matière de santé sexuelle.
8. Je connais les modèles d'enseignement compatibles avec l'approche par compétences.
9. Je peux différencier la formation par objectifs et la formation par compétences.
10. Je connais les domaines généraux de formation du Programme de formation de l'école québécoise (réforme/renouveau pédagogique).
11. Je connais les domaines disciplinaires du Programme de formation de l'école québécoise.
12. Je connais les compétences transversales du Programme de formation de l'école québécoise.
13. Je connais les éléments du Programme de formation de l'école québécoise qui sont davantage compatibles avec l'éducation à la sexualité.

SECTION 3 : Partenariat et milieu scolaire

A. Si je réalisais mon stage en milieu scolaire et que JE COLLABORAIS AVEC LES MEMBRES DE L'ÉQUIPE-ÉCOLE DANS LE BUT DE RÉALISER UN PROJET D'INTERVENTION EN MATIÈRE D'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ,... Pour chaque énoncé présenté, dites dans quelle mesure vous êtes en accord (inscrivez un chiffre de 0 à 10, 0 voulant dire que vous n'êtes pas du tout en accord; 10, que vous êtes tout à fait en accord).

1. Je serais ouvert(e) à collaborer avec les membres de l'équipe-école.
2. Les personnes que j'estime dans le domaine de la sexologie seraient en accord avec le fait que je collabore avec les membres de l'équipe-école.
3. Ce serait facile pour moi de collaborer avec les membres de l'équipe-école.
4. J'aurais l'intention de collaborer avec les membres de l'équipe-école.
5. Je serais favorable à la collaboration avec les membres de l'équipe-école.
6. Les personnes qui sont importantes pour moi sur le plan professionnel approuveraient le fait que je collabore avec les membres de l'équipe-école.
7. Je me sentirais en contrôle s'il était question de collaborer avec les membres de l'équipe-école.
8. Je serais déterminé(e) à collaborer avec les membres de l'équipe-école.
9. Je trouverais que de collaborer avec les membres de l'équipe-école est une bonne idée.
10. Les personnes qui m'entourent me supporteraient si j'avais à collaborer avec les membres de l'équipe-école.
11. Je me sentirais capable de collaborer avec les membres de l'équipe-école.
12. Je prévois collaborer avec les membres de l'équipe-école.

B. Si je réalisais mon stage en milieu scolaire et que JE CHOISSAIS DES MODÈLES D'ENSEIGNEMENT APPROPRIÉS AU DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES EN MATIÈRE D'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ,... Pour chaque énoncé présenté, dites dans quelle mesure vous êtes en accord (inscrivez un chiffre de 0 à 10, 0 voulant dire que vous n'êtes pas du tout en accord; 10, que vous êtes tout à fait en accord).

1. Je serais ouvert(e) à choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences.
2. Les personnes que j'estime dans le domaine de la sexologie seraient en accord avec le fait que je choisisse des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences.
3. Ce serait facile pour moi de choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences.
4. J'aurais l'intention de choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences.
5. Je serais favorable au fait de choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences.
6. Les personnes qui sont importantes pour moi sur le plan professionnel approuveraient le fait que je choisisse des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences.
7. Je me sentirais en contrôle s'il était question de choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences.
8. Je serais déterminé(e) à choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences.
9. Je trouverais que de choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences est une bonne idée.
10. Les personnes qui m'entourent me supporteraient si j'avais à choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences.
11. Je me sentirais capable de choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences.
12. Je prévois choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences.

C. Si je réalisais mon stage en milieu scolaire et que j'AVAIS À INTERPRÉTER DE FAÇON CRITIQUE LES ÉLÉMENTS DU PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE (PFEQ) COMPATIBLES AVEC L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ,...Pour chaque énoncé présenté, dites dans quelle mesure vous êtes en accord (Inscrivez un chiffre de 0 à 10, 0 voulant dire que vous n'êtes pas du tout en accord; 10, que vous êtes tout à fait en accord).

1. Je serais ouvert(e) à interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. ☐
2. Les personnes que j'estime dans le domaine de la sexologie seraient en accord avec le fait que j'interprète de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. ☐
3. Ce serait facile pour moi d'interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. ☐
4. J'aurais l'intention d'interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. ☐
5. Je serais favorable à l'interprétation critique des éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. ☐
6. Les personnes qui sont importantes pour moi sur le plan professionnel approuveraient le fait que j'interprète de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. ☐
7. Je me sentirais en contrôle s'il était question d'interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. ☐
8. Je serais déterminé(e) à interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. ☐
9. Je trouverais que d'interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité est une bonne idée. ☐
10. Les personnes qui m'entourent me supporteraient si j'avais à interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. ☐
11. Je me sentirais capable d'interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. ☐
12. Je prévois interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. ☐

Commentaires et/ou suggestions: _____

QUESTIONNAIRE POST -POST-TEST (VOLET B)

Code alphanumérique anonyme permettant d'associer vos trois questionnaires (pré, post et suivi)

Initiale de la mère + initiale du père + date de naissance (jour et mois)

Exemple : la mère se nomme Jocelyne Leroux, le père se nomme Jacques Chartier et la date de naissance est le 28 octobre. Le code est donc : (initiales) J L J C (date) 2 8 1 0

1. Inscrivez le même code que lors du pré-test : initiales _____, date : _____,

Les prochaines questions serviront à recueillir des informations sur votre participation à la formation.
Ces informations demeureront strictement confidentielles.

SECTION 1 : Profil

2. Dans quel groupe êtes-vous? lundi _____ mardi _____ mercredi _____ vendredi _____

3. Avez-vous participé à la formation qui se déroulait le lundi 12 avril 2010 avec Francine Duquet?

☐ non (si oui, passez à la question 5)

☐ oui (si non, passez à la question 4)

4. Pour quelles raisons avez-vous participé à cette formation?

5. Avez-vous participé à d'autres formations portant sur l'éducation à la sexualité en milieu scolaire, le partenariat ou l'approche par compétences? Si Oui, veuillez inscrire le titre de cette formation et la date du déroulement.

☐ non

☐ oui, spécifier : _____

SECTION 2 : Connaissances

Pour chaque énoncé présenté, dites dans quelle mesure vous êtes en accord (*inscrivez un chiffre de 0 à 10, 0 voulant dire que vous n'êtes pas du tout en accord; 10, que vous êtes tout à fait en accord*).

1. Je sais définir ce qu'est le partenariat.
2. Je sais expliquer les réseaux d'ouverture et de collaboration.
3. Je connais les principes et les dimensions du partenariat.
4. Je connais des outils pour faciliter la collaboration.
5. Je peux définir ce qu'est une compétence.
6. Je connais les principes de l'approche par compétences.
7. Je peux nommer des compétences en matière de santé sexuelle.
8. Je connais les modèles d'enseignement compatibles avec l'approche par compétences.
9. Je peux différencier la formation par objectifs et la formation par compétences.
10. Je connais les domaines généraux de formation du *Programme de formation de l'école québécoise* (réforme/renouveau pédagogique).
11. Je connais les domaines disciplinaires du *Programme de formation de l'école québécoise*.
12. Je connais les compétences transversales du *Programme de formation de l'école québécoise*.
13. Je connais les éléments du *Programme de formation de l'école québécoise* qui sont davantage compatibles avec l'éducation à la sexualité.

SECTION 3 : Partenariat et milieu scolaire

A. Si je réalisais mon stage en milieu scolaire et que JE COLLABORAIS AVEC LES MEMBRES DE L'ÉQUIPE-ÉCOLE DANS LE BUT DE RÉALISER UN PROJET D'INTERVENTION EN MATIÈRE D'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ,... Pour chaque énoncé présenté, dites dans quelle mesure vous êtes en accord (inscrivez un chiffre de 0 à 10, 0 voulant dire que vous n'êtes pas du tout en accord; 10, que vous êtes tout à fait en accord).

1. Je serais ouvert(e) à collaborer avec les membres de l'équipe-école.
2. Les personnes que j'estime dans le domaine de la sexologie seraient en accord avec le fait que je collabore avec les membres de l'équipe-école.
3. Ce serait facile pour moi de collaborer avec les membres de l'équipe-école.
4. J'aurais l'intention de collaborer avec les membres de l'équipe-école.
5. Je serais favorable à la collaboration avec les membres de l'équipe-école.
6. Les personnes qui sont importantes pour moi sur le plan professionnel approuveraient le fait que je collabore avec les membres de l'équipe-école.
7. Je me sentirais en contrôle s'il était question de collaborer avec les membres de l'équipe-école.
8. Je serais déterminé(e) à collaborer avec les membres de l'équipe-école.
9. Je trouverais que de collaborer avec les membres de l'équipe-école est une bonne idée.
10. Les personnes qui m'entourent me supporteraient si j'avais à collaborer avec les membres de l'équipe-école.
11. Je me sentirais capable de collaborer avec les membres de l'équipe-école.
12. Je prévois collaborer avec les membres de l'équipe-école.

B. Si je réalisais mon stage en milieu scolaire et que JE CHOISSAIS DES MODÈLES D'ENSEIGNEMENT APPROPRIÉS AU DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES EN MATIÈRE D'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ,... Pour chaque énoncé présenté, dites dans quelle mesure vous êtes en accord (inscrivez un chiffre de 0 à 10, 0 voulant dire que vous n'êtes pas du tout en accord; 10, que vous êtes tout à fait en accord).

1. Je serais ouvert(e) à choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences.
2. Les personnes que j'estime dans le domaine de la sexologie seraient en accord avec le fait que je choisisse des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences.
3. Ce serait facile pour moi de choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences.
4. J'aurais l'intention de choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences.
5. Je serais favorable au fait de choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences.
6. Les personnes qui sont importantes pour moi sur le plan professionnel approuveraient le fait que je choisisse des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences.
7. Je me sentirais en contrôle s'il était question de choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences.
8. Je serais déterminé(e) à choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences.
9. Je trouverais que de choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences est une bonne idée.
10. Les personnes qui m'entourent me supporteraient si j'avais à choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences.
11. Je me sentirais capable de choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences.
12. Je prévois choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences.

C. Si je réalisais mon stage en milieu scolaire et que j'AVAIS À INTERPRÉTER DE FAÇON CRITIQUE LES ÉLÉMENTS DU PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE (PFEQ) COMPATIBLES AVEC L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ,....Pour chaque énoncé présenté, dites dans quelle mesure vous êtes en accord (Inscrivez un chiffre de 0 à 10, 0 voulant dire que vous n'êtes pas du tout en accord; 10, que vous êtes tout à fait en accord).

1. Je serais ouvert(e) à interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. []
2. Les personnes que j'estime dans le domaine de la sexologie seraient en accord avec le fait que j'interprète de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. []
3. Ce serait facile pour moi d'interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. []
4. J'aurais l'intention d'interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. []
5. Je serais favorable à l'interprétation critique des éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. []
6. Les personnes qui sont importantes pour moi sur le plan professionnel approuveraient le fait que j'interprète de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. []
7. Je me sentirais en contrôle s'il était question d'interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. []
8. Je serais déterminé(e) à interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. []
9. Je trouverais que d'interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité est une bonne idée. []
10. Les personnes qui m'entourent me supporteraient si j'avais à interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. []
11. Je me sentirais capable d'interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. []
12. Je prévois interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. []

SECTION 4 : Satisfaction à l'égard de la formation (VOLET B)

Donnez votre opinion personnelle en lien avec votre satisfaction DU VOLET B de la formation (Inscrivez un chiffre de 0 à 10, 0 voulant dire que vous n'êtes pas du tout en accord; 10, que vous êtes tout à fait en accord).

En ce qui concerne le volet B de la formation...

1. Je suis satisfait(e) de la formation que j'ai reçue. []
2. Je considère avoir appris des choses que j'ignorais auparavant. []
3. Je suis satisfait(e) du déroulement de la formation (rythme, organisation, etc.). []
4. Les thèmes (le contenu) dont on a discutés étaient intéressants et motivants. []
5. Les thèmes (le contenu) abordés étaient structurés et bien préparés. []
6. Le matériel utilisé (fiche, recueil, PowerPoint, etc.) était pertinent. []
7. J'ai eu suffisamment de temps pour exprimer mon opinion comme je le souhaitais. []
8. Les formules pédagogiques utilisées ont favorisé mon apprentissage. []
9. L'animatrice a bien répondu à mes questions. []
10. L'animatrice a favorisé l'échange et la discussion aux moments opportuns. []
11. L'animatrice avait les compétences pour donner une formation sur les thèmes couverts. []
12. L'animatrice était disponible durant la formation. []
13. L'animatrice de la formation était respectueuse des étudiants. []
14. Je considère que cette formation me sera utile dans le cadre de mes études. []
15. Je considère que cette formation me sera utile dans le cadre de mon stage et/ou de mon futur emploi. []
16. Je recommanderais à d'autres étudiants en sexologie de suivre cette formation. []
17. Je suis satisfait du soutien reçu pour la réalisation des travaux. []
18. Je considère que la formation m'a aidé à réaliser les travaux exigés dans le cadre du cours SEX2207. []

SECTION 4 : Satisfaction à l'égard de la formation (VOLET B)

La durée de la formation était-elle adéquate?

☐ Trop courte

☐ Un peu courte

☐ Adéquate

☐ Un peu longue

☐ Trop longue

Ce que vous avez LE PLUS APPRIS lors DU VOLET B: _____

Ce que vous avez LE PLUS AIMÉ lors DU VOLET B : _____

Ce que vous avez LE MOINS AIMÉ lors DU VOLET B: _____

Commentaires et/ou suggestions: _____

[illegible]

APPENDICE C

QUESTIONNAIRES GROUPES TÉMOIN

QUESTIONNAIRE PRÉ-TEST (gr. contrôle)

Code alphanumérique anonyme permettant d'associer vos trois questionnaires (pré, post et suivi)

Initiale de la mère + initiale du père + date de naissance (jour et mois)

Exemple : la mère se nomme Jocelyne Leroux, le père se nomme Jacques Chartier et la date de naissance est le 28 octobre. Le code est donc : (initiales) J L J C (date) 2 8 1 0

1. Composez votre code : initiales _____, date : _____,

Section 1 : Profil

2. Quel est le nom de l'enseignant du cours dans lequel vous complétez le présent questionnaire?

3. Dans quel groupe êtes-vous? lundi _____ mardi _____ mercredi _____ vendredi _____

4. Êtes-vous une femme? _____ un homme? _____

5. Quelle est votre date de naissance? jour _____ mois _____ année _____

6. Quelle langue parlez-vous le plus souvent à la maison? _____

7. En comptant la session actuelle, combien de sessions avez-vous suivies jusqu'à maintenant au baccalauréat en sexologie? _____ sessions

8. Suite à l'obtention de votre baccalauréat, que prévoyez-vous faire? (Encerlez la réponse qui correspond le mieux à votre intention)

- a. Travailler dans un domaine exclusivement lié à la sexologie
- b. Travailler dans un domaine peu importe lequel
- c. Travailler dans un autre domaine que celui de la sexologie
- d. Poursuivre à la maîtrise en recherche-intervention (sexologie)
- e. Poursuivre à la maîtrise en clinique (sexologie)
- f. Poursuivre mes études dans un autre domaine. Précisez : _____
- g. Je ne sais pas encore
- h. Autre : _____

9. Nommez par ordre de priorité, un ou des milieux de stages ou de travail qui vous intéressent :

- a. _____
- b. _____
- c. _____

10. À la session d'automne 2009 avez-vous suivi le cour SEX2104 avec Joanne Otis? (Encerlez la réponse)

OUI (passez à la question 11)

NON (passez à la question 12)

11. Indiquez dans quelle mesure vous avez apprécié ce cours (SEX2104) en inscrivant un chiffre de 0 à 10, 0 voulant dire que vous ne l'avez pas du tout apprécié; 10, que vous l'avez vraiment apprécié

12. Lors de la session d'automne 2009, avez-vous entendu parler d'une formation... (encerlez la réponse)

- | | | |
|---|-----|-----|
| a. qui serait animée par Sara Mathieu-C.? | OUI | NON |
| b. qui aborderait le partenariat (collaboration)? | OUI | NON |
| c. qui aborderait le milieu scolaire? | OUI | NON |

Si vous n'avez jamais entendu parler de la formation, cochez ici ☐ et passez à la section suivante.

Section 2 : Connaissances

Pour chaque énoncé présenté, dites dans quelle mesure vous êtes en accord (*inscrivez un chiffre de 0 à 10, 0 voulant dire que vous n'êtes pas du tout en accord; 10, que vous êtes tout à fait en accord*).

1. Je sais définir ce qu'est le partenariat.
2. Je sais expliquer les réseaux d'ouverture et de collaboration.
3. Je connais les principes et les dimensions du partenariat.
4. Je connais des outils pour faciliter la collaboration.
5. Je peux définir ce qu'est une compétence.
6. Je connais les principes de l'approche par compétences.
7. Je peux nommer des compétences en matière de santé sexuelle.
8. Je connais les modèles d'enseignement compatibles avec l'approche par compétences.
9. Je peux différencier la formation par objectifs et la formation par compétences.
10. Je connais les domaines généraux de formation du *Programme de formation de l'école québécoise* (réforme/renouveau pédagogique).
11. Je connais les domaines disciplinaires du *Programme de formation de l'école québécoise*.
12. Je connais les compétences transversales du *Programme de formation de l'école québécoise*.
13. Je connais les éléments du *Programme de formation de l'école québécoise* qui sont davantage compatibles avec l'éducation à la sexualité.

Section 3 : Partenariat et milieu scolaire

Pour répondre aux questions des trois pages suivantes, placez-vous dans un contexte où vous réalisez votre stage en milieu scolaire.

A. Si je réalisais mon stage en milieu scolaire et que je collaborais avec les membres de l'équipe école dans le but de réaliser un projet d'intervention en matière d'éducation à la sexualité,...

Les avantages au fait que je collabore avec les membres de l'équipe école seraient...	Les désavantages au fait que je collabore avec les membres de l'équipe école seraient...
Les personnes suivantes approuveraient que je collabore avec les membres de l'équipe-école...	Les personnes suivantes désapprouveraient que je collabore avec les membres de l'équipe-école...
Les éléments suivants faciliteraient le fait que je collabore avec les membres de l'équipe école...	Les éléments suivants rendraient difficile le fait que je collabore avec les membres de l'équipe école...

B. Si je réalisais mon stage en milieu scolaire et que je collaborais avec les membres de l'équipe école dans le but de réaliser un projet d'intervention en matière d'éducation à la sexualité,... Pour chaque énoncé présenté, dites dans quelle mesure vous êtes en accord (inscrivez un chiffre de 0 à 10, 0 voulant dire que vous n'êtes pas du tout en accord; 10, que vous êtes tout à fait en accord).

1. Je serais ouvert(e) à collaborer avec les membres de l'équipe-école.
2. Les personnes que j'estime dans le domaine de la sexologie seraient en accord avec le fait que je collabore avec les membres de l'équipe-école.
3. Ce serait facile pour moi de collaborer avec les membres de l'équipe-école.
4. J'aurais l'intention de collaborer avec les membres de l'équipe-école.
5. Je serais favorable à la collaboration avec les membres de l'équipe-école.
6. Les personnes qui sont importantes pour moi sur le plan professionnel approuveraient le fait que je collabore avec les membres de l'équipe-école.
7. Je me sentirais en contrôle s'il était question de collaborer avec les membres de l'équipe-école.
8. Je serais déterminé(e) à collaborer avec les membres de l'équipe-école.
9. Je trouverais que de collaborer avec les membres de l'équipe-école est une bonne idée.
10. Les personnes qui m'entourent me supporteraient si j'avais à collaborer avec les membres de l'équipe-école.
11. Je me sentirais capable de collaborer avec les membres de l'équipe-école.
12. Je prévois collaborer avec les membres de l'équipe-école.

C. Si je réalisais mon stage en milieu scolaire et que je choisisais des modèles d'enseignement* appropriés au développement de compétences en matière d'éducation à la sexualité,...

*Par modèle d'enseignement, nous entendons un agencement d'activités et de matériel pédagogique représentant un type d'intervention. Par exemple l'enseignement non directif ou la pédagogie par projet.

Les avantages au fait que je choisisse des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences seraient...	Les désavantages au fait que je choisisse des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences seraient ...
Les personnes suivantes approuveraient que je choisisse des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences...	Les personnes suivantes désapprouveraient que je choisisse des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences...
Les éléments suivants faciliteraient mon choix de modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences...	Les éléments suivants rendraient difficile mon choix de modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences...

D. Si je réalisais mon stage en milieu scolaire et que je choisisais des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences en matière d'éducation à la sexualité,....Pour chaque énoncé présenté, dites dans quelle mesure vous êtes en accord (inscrivez un chiffre de 0 à 10, 0 voulant dire que vous n'êtes pas du tout en accord; 10, que vous êtes tout à fait en accord).

1. Je serais ouvert(e) à choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences. ☐
2. Les personnes que j'estime dans le domaine de la sexologie seraient en accord avec le fait que je choisisse des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences. ☐
3. Ce serait facile pour moi de choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences. ☐
4. J'aurais l'intention de choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences. ☐
5. Je serais favorable au fait de choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences. ☐
6. Les personnes qui sont importantes pour moi sur le plan professionnel approuveraient le fait que je choisisse des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences. ☐
7. Je me sentirais en contrôle s'il était question de choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences. ☐
8. Je serais déterminé(e) à choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences. ☐
9. Je trouverais que de choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences est une bonne idée. ☐
10. Les personnes qui m'entourent me supporteraient si j'avais à choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences. ☐
11. Je me sentirais capable de choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences. ☐
12. Je prévois choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences. ☐

E. Si je réalisais mon stage en milieu scolaire et que j'avais à interpréter de façon critique les éléments du *Programme de formation de l'école québécoise** (PFEQ) compatibles avec l'éducation à la sexualité,...

* Le *Programme de formation de l'école québécoise* est également nommé « Réforme de l'éducation » ou « Renouveau pédagogique ».

Les avantages au fait que j'interprète de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité seraient...	Les désavantages au fait que j'interprète de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité seraient...
Les personnes suivantes approuveraient que j'interprète de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité...	Les personnes suivantes désapprouveraient que j'interprète de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité...
Les éléments suivants faciliteraient le fait que j'interprète de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité...	Les éléments suivants rendraient difficile le fait que j'interprète de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité...

F. Si je réalisais mon stage en milieu scolaire et que j'avais à interpréter de façon critique les éléments du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) compatibles avec l'éducation à la sexualité,...Pour chaque énoncé présenté, dites dans quelle mesure vous êtes en accord (*inscrivez un chiffre de 0 à 10, 0 voulant dire que vous n'êtes pas du tout en accord; 10, que vous êtes tout à fait en accord*).

1. Je serais ouvert(e) à interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité.
2. Les personnes que j'estime dans le domaine de la sexologie seraient en accord avec le fait que j'interprète de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité.
3. Ce serait facile pour moi d'interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité.
4. J'aurais l'intention d'interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité.
5. Je serais favorable à l'interprétation critique des éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité.
6. Les personnes qui sont importantes pour moi sur le plan professionnel approuveraient le fait que j'interprète de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité.
7. Je me sentirais en contrôle s'il était question d'interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité.
8. Je serais déterminé(e) à interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité.
9. Je trouverais que d'interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité est une bonne idée.
10. Les personnes qui m'entourent me supporteraient si j'avais à interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité.
11. Je me sentirais capable d'interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité.
12. Je prévois interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité.

QUESTIONNAIRE POST-TEST (gr.contrôle)

Code alphanumérique anonyme permettant d'associer vos trois questionnaires (pré, post et suivi)

Initiale de la mère + initiale du père + date de naissance (jour et mois)

Exemple : la mère se nomme Jocelyne Leroux, le père se nomme Jacques Chartier et la date de naissance est le 28 octobre. Le code est donc : (initiales) J L J C (date) 2 8 1 0

1. Inscrivez le même code que lors du pré-test : initiales _____, date : _____

Les informations inscrites sur ce questionnaire demeureront strictement confidentielles.

Pour chaque énoncé présenté, dites dans quelle mesure vous êtes en accord (inscrivez un chiffre de 0 à 10, 0 voulant dire que vous n'êtes pas du tout en accord; 10, que vous êtes tout à fait en accord).

1. Je sais définir ce qu'est le partenariat.
2. Je sais expliquer les réseaux d'ouverture et de collaboration.
3. Je connais les principes et les dimensions du partenariat.
4. Je connais des outils pour faciliter la collaboration.
5. Je peux définir ce qu'est une compétence.
6. Je connais les principes de l'approche par compétences.
7. Je peux nommer des compétences en matière de santé sexuelle.
8. Je connais les modèles d'enseignement compatibles avec l'approche par compétences.
9. Je peux différencier la formation par objectifs et la formation par compétences.
10. Je connais les domaines généraux de formation du Programme de formation de l'école québécoise (couramment nommé réforme ou renouveau pédagogique).
11. Je connais les domaines disciplinaires du Programme de formation de l'école québécoise.
12. Je connais les compétences transversales du Programme de formation de l'école québécoise.
13. Je connais les éléments du Programme de formation de l'école québécoise qui sont davantage compatibles avec l'éducation à la sexualité.

A. Si je réalisais mon stage en milieu scolaire et que JE COLLABORAIS AVEC LES MEMBRES DE L'ÉQUIPE-ÉCOLE DANS LE BUT DE RÉALISER UN PROJET D'INTERVENTION EN MATIÈRE D'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ,... Pour chaque énoncé présenté, dites dans quelle mesure vous êtes en accord (inscrivez un chiffre de 0 à 10, 0 voulant dire que vous n'êtes pas du tout en accord; 10, que vous êtes tout à fait en accord).

1. Je serais ouvert(e) à collaborer avec les membres de l'équipe-école.
2. Les personnes que j'estime dans le domaine de la sexologie seraient en accord avec le fait que je collabore avec les membres de l'équipe-école.
3. Ce serait facile pour moi de collaborer avec les membres de l'équipe-école.
4. J'aurais l'intention de collaborer avec les membres de l'équipe-école.
5. Je serais favorable à la collaboration avec les membres de l'équipe-école.
6. Les personnes qui sont importantes pour moi sur le plan professionnel approuveraient le fait que je collabore avec les membres de l'équipe-école.
7. Je me sentirais en contrôle s'il était question de collaborer avec les membres de l'équipe-école.
8. Je serais déterminé(e) à collaborer avec les membres de l'équipe-école.
9. Je trouverais que de collaborer avec les membres de l'équipe-école est une bonne idée.
10. Les personnes qui m'entourent me supporteraient si j'avais à collaborer avec les membres de l'équipe-école.
11. Je me sentirais capable de collaborer avec les membres de l'équipe-école.
12. Je prévois collaborer avec les membres de l'équipe-école.

B. Si je réalisais mon stage en milieu scolaire et que JE CHOISISSAIS DES MODÈLES D'ENSEIGNEMENT* APPROPRIÉS AU DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES EN MATIÈRE D'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ,...Pour chaque énoncé présenté, dites dans quelle mesure vous êtes en accord (*inscrivez un chiffre de 0 à 10, 0 voulant dire que vous n'êtes pas du tout en accord; 10, que vous êtes tout à fait en accord*).

*Par modèle d'enseignement, nous entendons un agencement d'activités et de matériel pédagogique représentant un type d'intervention. Par exemple l'enseignement non directif ou la pédagogie par projet.

1. Je serais ouvert(e) à choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences. []
2. Les personnes que j'estime dans le domaine de la sexologie seraient en accord avec le fait que je choisisse des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences. []
3. Ce serait facile pour moi de choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences. []
4. J'aurais l'intention de choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences. []
5. Je serais favorable au fait de choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences. []
6. Les personnes qui sont importantes pour moi sur le plan professionnel approuveraient le fait que je choisisse des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences. []
7. Je me sentirais en contrôle s'il était question de choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences. []
8. Je serais déterminé(e) à choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences. []
9. Je trouverais que de choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences est une bonne idée. []
10. Les personnes qui m'entourent me supporteraient si j'avais à choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences. []
11. Je me sentirais capable de choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences. []
12. Je prévois choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences. []

C. Si je réalisais mon stage en milieu scolaire et que J'AVAIS À INTERPRÉTER DE FAÇON CRITIQUE LES ÉLÉMENTS DU PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE (PFEQ) COMPATIBLES AVEC L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ,...Pour chaque énoncé présenté, dites dans quelle mesure vous êtes en accord (*inscrivez un chiffre de 0 à 10, 0 voulant dire que vous n'êtes pas du tout en accord; 10, que vous êtes tout à fait en accord*).

* Le Programme de formation de l'école québécoise est également nommé « Réforme de l'éducation » ou « Renouveau pédagogique ».

1. Je serais ouvert(e) à interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. []
2. Les personnes que j'estime dans le domaine de la sexologie seraient en accord avec le fait que j'interprète de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. []
3. Ce serait facile pour moi d'interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. []
4. J'aurais l'intention d'interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. []
5. Je serais favorable à l'interprétation critique des éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. []
6. Les personnes qui sont importantes pour moi sur le plan professionnel approuveraient le fait que j'interprète de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. []
7. Je me sentirais en contrôle s'il était question d'interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. []
8. Je serais déterminé(e) à interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. []
9. Je trouverais que d'interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité est une bonne idée. []
10. Les personnes qui m'entourent me supporteraient si j'avais à interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. []
11. Je me sentirais capable d'interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. []
12. Je prévois interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. []

QUESTIONNAIRE POST-POST-TEST (gr.contrôle)

Code alphanumérique anonyme permettant d'associer vos trois questionnaires (pré, post et suivi)

Initiale de la mère + initiale du père + date de naissance (jour et mois)

Exemple : la mère se nomme Jocelyne Leroux, le père se nomme Jacques Chartier et la date de naissance est le 28 octobre. Le code est donc : (initiales) J L J C (date) 2 8 1 0

1. Inscrivez le même code que lors du pré-test : initiales _____, date : _____

Les informations inscrites sur ce questionnaire demeureront strictement confidentielles.

Pour chaque énoncé présenté, dites dans quelle mesure vous êtes en accord (inscrivez un chiffre de 0 à 10, 0 voulant dire que vous n'êtes pas du tout en accord; 10, que vous êtes tout à fait en accord).

1. Je sais définir ce qu'est le partenariat.
2. Je sais expliquer les réseaux d'ouverture et de collaboration.
3. Je connais les principes et les dimensions du partenariat.
4. Je connais des outils pour faciliter la collaboration.
5. Je peux définir ce qu'est une compétence.
6. Je connais les principes de l'approche par compétences.
7. Je peux nommer des compétences en matière de santé sexuelle.
8. Je connais les modèles d'enseignement compatibles avec l'approche par compétences.
9. Je peux différencier la formation par objectifs et la formation par compétences.
10. Je connais les domaines généraux de formation du Programme de formation de l'école québécoise (couramment nommé réforme ou renouveau pédagogique).
11. Je connais les domaines disciplinaires du Programme de formation de l'école québécoise.
12. Je connais les compétences transversales du Programme de formation de l'école québécoise.
13. Je connais les éléments du Programme de formation de l'école québécoise qui sont davantage compatibles avec l'éducation à la sexualité.

A. Si je réalisais mon stage en milieu scolaire et que JE COLLABORAIS AVEC LES MEMBRES DE L'ÉQUIPE-ÉCOLE DANS LE BUT DE RÉALISER UN PROJET D'INTERVENTION EN MATIÈRE D'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ,... Pour chaque énoncé présenté, dites dans quelle mesure vous êtes en accord (inscrivez un chiffre de 0 à 10, 0 voulant dire que vous n'êtes pas du tout en accord; 10, que vous êtes tout à fait en accord).

1. Je serais ouvert(e) à collaborer avec les membres de l'équipe-école.
2. Les personnes que j'estime dans le domaine de la sexologie seraient en accord avec le fait que je collabore avec les membres de l'équipe-école.
3. Ce serait facile pour moi de collaborer avec les membres de l'équipe-école.
4. J'aurais l'intention de collaborer avec les membres de l'équipe-école.
5. Je serais favorable à la collaboration avec les membres de l'équipe-école.
6. Les personnes qui sont importantes pour moi sur le plan professionnel approuveraient le fait que je collabore avec les membres de l'équipe-école.
7. Je me sentirais en contrôle s'il était question de collaborer avec les membres de l'équipe-école.
8. Je serais déterminé(e) à collaborer avec les membres de l'équipe-école.
9. Je trouverais que de collaborer avec les membres de l'équipe-école est une bonne idée.
10. Les personnes qui m'entourent me supporteraient si j'avais à collaborer avec les membres de l'équipe-école.
11. Je me sentirais capable de collaborer avec les membres de l'équipe-école.
12. Je prévois collaborer avec les membres de l'équipe-école.

B. Si je réalisais mon stage en milieu scolaire et que JE CHOISSAIS DES MODÈLES D'ENSEIGNEMENT* APPROPRIÉS AU DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES EN MATIÈRE D'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ,...Pour chaque énoncé présenté, dites dans quelle mesure vous êtes en accord (*inscrivez un chiffre de 0 à 10, 0 voulant dire que vous n'êtes pas du tout en accord; 10, que vous êtes tout à fait en accord*).

*Par modèle d'enseignement, nous entendons un agencement d'activités et de matériel pédagogique représentant un type d'intervention. Par exemple l'enseignement non directif ou la pédagogie par projet.

1. Je serais ouvert(e) à choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences. []
2. Les personnes que j'estime dans le domaine de la sexologie seraient en accord avec le fait que je choisisse des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences. []
3. Ce serait facile pour moi de choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences. []
4. J'aurais l'intention de choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences. []
5. Je serais favorable au fait de choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences. []
6. Les personnes qui sont importantes pour moi sur le plan professionnel approuveraient le fait que je choisisse des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences. []
7. Je me sentirais en contrôle s'il était question de choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences. []
8. Je serais déterminé(e) à choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences. []
9. Je trouverais que de choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences est une bonne idée. []
10. Les personnes qui m'entourent me supporteraient si j'avais à choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences. []
11. Je me sentirais capable de choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences. []
12. Je prévois choisir des modèles d'enseignement appropriés au développement de compétences. []

C. Si je réalisais mon stage en milieu scolaire et que J'AVAIS À INTERPRÉTER DE FAÇON CRITIQUE LES ÉLÉMENTS DU PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE (PFEQ) COMPATIBLES AVEC L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ,...Pour chaque énoncé présenté, dites dans quelle mesure vous êtes en accord (*inscrivez un chiffre de 0 à 10, 0 voulant dire que vous n'êtes pas du tout en accord; 10, que vous êtes tout à fait en accord*).

* Le Programme de formation de l'école québécoise est également nommé « Réforme de l'éducation » ou « Renouveau pédagogique ».

1. Je serais ouvert(e) à interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. []
2. Les personnes que j'estime dans le domaine de la sexologie seraient en accord avec le fait que j'interprète de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. []
3. Ce serait facile pour moi d'interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. []
4. J'aurais l'intention d'interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. []
5. Je serais favorable à l'interprétation critique des éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. []
6. Les personnes qui sont importantes pour moi sur le plan professionnel approuveraient le fait que j'interprète de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. []
7. Je me sentirais en contrôle s'il était question d'interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. []
8. Je serais déterminé(e) à interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. []
9. Je trouverais que d'interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité est une bonne idée. []
10. Les personnes qui m'entourent me supporteraient si j'avais à interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. []
11. Je me sentirais capable d'interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. []
12. Je prévois interpréter de façon critique les éléments du PFEQ compatibles avec l'éducation à la sexualité. []

APPENDICE D

GRILLE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ

À apporter :

- ☐ 2 Verres d'eau
- ☐ Enregistreuse (test)

- ☐ Copie du formulaire de consentement
- ☐ 2 versions de la carte conceptuelle

INTRODUCTION

- But de l'entrevue : faire part de l'expérience vécue dans le cadre du projet « Formation Partenariat et milieu scolaire » et de ce qu'il ou elle en a retiré.
- Rappel des enjeux éthiques
 - o Avantages et risques
 - o Confidentialité, anonymat et consentement
- Rappel du déroulement de l'entrevue
 - o 1 heure à 2 heures
 - o Semi-directive (ce que ça implique)
 - o Enregistrement (ce que ça implique)

EXPÉRIENCE TELLE QUE PERÇUE

- ☐ Raconte-moi l'expérience vécue en lien avec la formation
 - ☐ Formation (volet A, volet B)
 - ☐ Projet
 - ☐ Expérimentation
 - ☐ Travail d'équipe

PERCEPTION DES EFFETS DE LA FORMATION

1. Programme de formation de l'école québécoise (renouveau - réforme)

- Pour toi, qu'est-ce que le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ)? Qu'en penses-tu? (CONN+ ATT)

- ☐ En quelques mots, comment décrirais-tu le (PFEQ) ? (CONN)
- ☐ Quels sont les éléments à considérer lorsque l'on planifie des interventions en matière d'éducation à la sexualité? (CONN)

- Dans le contexte où tu interviendrais en milieu scolaire (pour ton stage ou pour un emploi), comment décrirais-tu ta motivation à considérer le (PFEQ) (*réforme – éléments nommés par le participant*) dans tes interventions ? (INTENTION)

- ☐ Pour toi, est-ce important d'inclure certains éléments (*éléments nommés par le participant*) du (PFEQ) dans ce contexte? Pourquoi? (ATT)
- ☐ Quels seraient les **avantages /désavantages** à considérer le PFEQ dans tes interventions ? (ATT)
- ☐ Qui sont les personnes qui t'aideraient/qui te nuiraient? (NS)
 - Pourrais-tu m'expliquer en quoi ces personnes auraient une influence sur ton travail? (NS)
- ☐ Y aurait-il d'autres éléments qui pourraient **faciliter/nuire** à ton intention d'intégrer le (PFEQ) dans tes interventions? (PC)
- ☐ Comment te sens-tu à l'idée d'avoir à réaliser cette tâche? (PC)
 - Te sens-tu confiant (*par rapport à cette tâche*)? (PC)
 - Te sens-tu compétent (*par rapport à cette tâche*)? (PC)

- À quel point de sens-tu déterminé à créer des interventions qui intégreront des éléments du (PFEQ)? (INTENTION)

2. Modèles d'enseignement et approche par compétence

- Pour toi, qu'est-ce que l'approche par compétences? Qu'en penses-tu? (CONN+ ATT)

- ☐ En quelques mots, comment décrirais-tu l'approche par compétences? (CONN)
- ☐ Quels sont ses modèles d'enseignement? Pourrais-tu m'en nommer? (CONN)

- Dans le contexte où tu interviendrais en milieu scolaire (pour ton stage ou pour un emploi), comment décrirais-tu ta motivation à considérer l'approche par compétence et/ou les modèles d'enseignement (socioconstructivistes) dans tes interventions ? (INTENTION)

- ☐ Pour toi, est-ce important de considérer l'approche par compétences dans ce contexte? Pourquoi? (ATT)
- ☐ Quels seraient les **avantages /désavantages** à considérer l'approche par compétence et/ou les modèles d'enseignement (...) (ATT)
- ☐ Qui sont les personnes qui t'aideraient/qui te nuiraient? (NS)
 - Pourrais-tu m'expliquer en quoi ces personnes auraient une influence? (NS)
- ☐ Y aurait-il d'autres éléments qui pourraient **faciliter/nuire** à ton intention de planifier une intervention en fonction de modèles d'enseignement de type « réforme » et/ou de l'approche par compétences? (PC)
- ☐ Comment te sens-tu à l'idée d'avoir à réaliser cette tâche? (PC)
 - Te sens-tu confiant (*par rapport à cette tâche*)? (PC)
 - Te sens-tu compétent (*par rapport à cette tâche*)? (PC)

- À quel point de sens-tu déterminé à créer des interventions qui seront cohérentes avec l'approche par compétences (modèles d'enseignement)? (INTENTION)

3. Partenariat

- **Pour toi, qu'est-ce que le partenariat? Qu'en penses-tu? (CONN+ ATT)**
 - ☐ En quelques mots, comment décrirais-tu le partenariat dans un contexte scolaire, *dans une école?* (CONN)
 - ☐ Quels seraient tes partenaires dans une école? Pourrais-tu m'en nommer? (CONN)

- **Dans le contexte où tu interviendrais en milieu scolaire (pour ton stage ou pour un emploi), comment décrirais-tu ta motivation à travailler en partenariat avec d'autres partenaires? (INTENTION)**
 - ☐ Pour toi, est-ce important de travailler en partenariat dans ce contexte? Pourquoi? (ATT)
 - ☐ Quels seraient les avantages /désavantages à travailler en partenariat (ATT)
 - ☐ Qui sont les personnes qui t'aideraient/qui te nuiraient? (NS)
 - Pourrais-tu m'expliquer en quoi ces personnes auraient une influence? (NS)
 - ☐ Y aurait-il d'autres éléments qui pourraient faciliter/nuire à ton intention de travailler en partenariat? (PC)
 - ☐ Comment te sens-tu à l'idée de collaborer? (PC)
 - Te sens-tu confiant (*par rapport à cette tâche*)? (PC)
 - Te sens-tu compétent (*par rapport à cette tâche*)? (PC)

- **À quel point de sens-tu déterminé à travailler en partenariat dans le cadre d'une démarche d'éducation à la sexualité? (INTENTION)**

PERCEPTION DE L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ EN MILIEU SCOLAIRE

POUR FINIR....

- Selon toi, qu'est-ce que l'éducation à la sexualité en milieu scolaire?
 - ☐ Dans tes propres mots?
 - ☐ De quelle façon tu définirais l'éducation à la sexualité en milieu scolaire?

Quels mots te viennent en tête lorsqu'il est question d'éducation à la sexualité en milieu scolaire?

APPENDICE E

DEMANDE D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE CONCERNANT UN PROJET DE RECHERCHE PORTANT SUR DES SUJETS HUMAINS



UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
MAÎTRISE EN ÉDUCATION

**DEMANDE D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE CONCERNANT UN PROJET DE
RECHERCHE PORTANT SUR DES SUJETS HUMAINS**

NOTE: La forme masculine utilisée dans ce formulaire désigne aussi bien les femmes que les hommes lorsque le contexte s'y prête.

IDENTIFICATION

Nom et prénom de l'étudiant	Mathieu-Chartier, Sara
Nom et prénom du directeur	Otis, Joanne;
Nom et prénom du codirecteur (s'il y a lieu)	Viola, Sylvie
Titre du projet: Conception et évaluation d'un module de formation complémentaire à la formation initiale du baccalauréat en sexologie: contexte scolaire et pratiques collaboratives.	

DESCRIPTION ET MÉTHODOLOGIE DU PROJET

1. Formulation de l'objectif général de la recherche

Les objectifs de cette étude évaluative sont : (1) décrire l'appréciation de la formation; (2) décrire les effets de la formation quant à (a) l'intention de mettre en œuvre une démarche d'ES en milieu scolaire; (b) le sentiment d'auto-efficacité quant à la mise en œuvre d'une démarche d'ES en milieu scolaire et de travailler en partenariat; (c) l'attitude envers l'ES en milieu scolaire et le partenariat.

2. Méthodologie

2.1 Description des types d'instruments utilisés

Dans le but d'approfondir la compréhension et la corroboration des résultats d'évaluation de programme (Jonhson, 2007 in Pluye et coll., 2009), une méthode mixte a été retenue, soit par l'utilisation d'un entretien et d'un questionnaire. L'entretien semi-dirigé sera exploratoire et permettra d'évaluer le projet-pilote en ciblant l'appréciation des participants, les effets perçus et la description du sentiment d'auto-efficacité en regard de l'ES en milieu scolaire et du partenariat. Le questionnaire, pour sa part, permettra de déterminer l'appréciation de la formation, ainsi que les effets sur l'attitude, l'intention et le sentiment d'auto-efficacité toujours en regard de l'ES en milieu scolaire et du partenariat. Cette deuxième approche sera utilisée selon la méthodologie décrite par Campbell et Stanley (1963) soit le devis préexpérimental avant après.

2.2 Identification des types et du nombre de sujets rejoints avec chaque instrument

L'ensemble des étudiants suivant le cours SEX2207 (n = 90 étudiants) sera invité à compléter les questionnaires (Pré, Post-1, Post-2), incluant les étudiants suivant le module de formation complémentaire et les étudiants faisant partie du groupe témoin. Par la suite, 10 étudiants seront invités à participer à l'entrevue semi-dirigée, soit des étudiants ayant participé au module de formation complémentaire.

2. Comment les sujets seront-ils informés de leurs droits ainsi que des objectifs et des modalités de la recherche?

Dès la première semaine du cours SEX2207, une présentation du projet sera réalisée auprès des participants dans le local de l'Université du Québec à Montréal dans lequel sera dispensé ce cours tout au long de la session d'hiver. Cette présentation visera à informer les étudiants sur les différentes dimensions du projet de recherche, dont les aspects éthiques. De plus, un document écrit reprenant l'ensemble des points abordés lors de la présentation sera envoyé par courriel à l'ensemble des étudiants la semaine précédant le cours, facilitant la complétion du questionnaire (pré-test) et du formulaire de consentement dès la semaine précédant la première rencontre. Pour ce qui est du recrutement pour la formation complémentaire, les étudiants seront invités à s'inscrire dès la première rencontre en communiquant leur nom, leur adresse courriel et leur numéro de téléphone pour faciliter la communication et l'envoi de documents nécessaire à la formation. Ces données seront gardées confidentielles et détruites aussitôt que possible. Cette inscription sera confirmée lors de la deuxième semaine de la session d'hiver de manière à s'assurer du choix libre et éclairé de chacun des participants.

4. Qui recueillera les informations auprès des sujets?

Les questionnaires seront envoyés par courriel et/ou distribués par Sara Mathieu-Chartier lors du cours SEX2207. Pour ce qui est des entrevues, un étudiant ou une étudiante de deuxième cycle sera sollicité afin d'accomplir cette tâche dans le but de diminuer la désirabilité sociale. En effet, étant donné que Sara Mathieu-Chartier est également responsable d'animer la formation, les résultats liés à l'appréciation de la formation pourraient être biaisés si elle menait les entrevues. Cet étudiant sera choisi pour son expérience en matière de recherche qualitative et de méthodes d'entrevue et il aura à compléter le didactiel d'introduction à l'*Énoncé de Politique des Trois Conseils*.

5. Comment sera obtenu le consentement (joindre la feuille ou le protocole écrit de consentement demandé)

5.1 des sujets majeurs?

Tous les étudiants suivant le cours SEX2207 seront rencontrés dès la première semaine de cours afin de leur exposer les différentes facettes du projet. Lors de cet exposé, les détails liés à la mise en œuvre (horaire, locaux, lien avec le cours SEX2207, etc.) et ceux liés aux modalités de l'évaluation (passation des trois questionnaires, réalisation d'entrevue, etc.) seront explicités. Afin de s'assurer de la compréhension et de la rétention des informations transmises, un document écrit sera également envoyé à l'ensemble des étudiants par courriel, à l'aide de la liste de diffusion allouée aux chargées de cours, la semaine précédant la première rencontre.

Étant donné que le premier questionnaire (pré-test) sera envoyé par courriel au même moment que le document écrit décrivant les divers aspects du projet de recherche, il est essentiel qu'un formulaire de consentement explicite accompagne cet envoi. Dans le courriel, il sera clairement inscrit de consulter les documents dans l'ordre suivant : 1) document d'information; 2) formulaire de consentement; 3) questionnaire. De plus, sur chacun de ces documents, ainsi que dans le courriel, il sera mentionné que les documents 2 et 3 devront être remis lors de la première rencontre du cours SEX2207.

Comme il est probable que quelques étudiants ne consultent pas leur boîte de courriel avant la première rencontre, la responsable apportera des copies supplémentaires en classe afin de les remettre aux participants concernés leur permettant de compléter le document avant la pause, de façon à ce que la confidentialité soit respectée et qu'ils ne subissent aucune pression en regard de leur participation à l'étude.

5.2 des sujets mineurs?

Il n'y a aucun sujet mineurs.

6. Référence et support — Chez le sujet, lorsqu'un problème est détecté et dont la nature est reliée principalement à l'objet de la recherche, de quelles ressources disposez-vous pour lui venir en aide (intervention ponctuelle de votre part, référence à son médecin, au psychologue scolaire, etc.)?

Peu d'inconforts sont probables dans le cadre du présent projet de recherche. Toutefois, des mesures ont été prises dans le cas où un des participants en ressentirait le besoin. Les chargées du cours SEX2207, qui sont également partenaires sur ce projet, seront disponibles pour une rencontre de soutien, tout comme Joanne Otis et Francine Duquet, professeures au département de sexologie et partenaires du projet.

7. Au besoin, comment sera obtenue l'autorisation des établissements ou organismes où se déroule la recherche?

La directrice du département de sexologie, Hélène Manseau, ainsi que la directrice de l'unité de programme de premier cycle en sexologie, Sophie Boucher, sont partenaires du projet et ont appuyés la mise en œuvre, ainsi que la demande de subvention déposée aux Fonds de développement pédagogique de l'UQAM.

8. Comment seront respectés l'anonymat et la confidentialité des informations recueillies
8.1 lors du traitement et de l'analyse des informations?

Aucune information permettant d'identifier le participant ne sera conservée en lien avec la collecte de données. Les noms et coordonnées des participants de la formation seront pris en note dans le but de faciliter la communication et la mise en œuvre de la formation. Toutefois, ces informations confidentielles seront détruites dès que possible et elles ne seront jamais jumelées aux données recueillies par questionnaire ou entrevue.

Afin d'assurer l'anonymat des participants et le caractère confidentiel des données lors de leur traitement et de leur diffusion, des pseudonymes seront utilisés lors des retranscriptions d'entrevue et un code non nominal recomposable d'un temps à l'autre garantissant l'anonymat sera utilisé en ce qui concerne les questionnaires. Une fois les données transcrites, les questionnaires et les bandes sonores seront détruits.

Les données seront conservées dans les locaux de la Chaire de recherche du Canada en éducation à la Santé (titulaire Joanne Otis). Lors de la saisie des données, les documents écrits seront entreposés dans une filière sous clé. Par la suite, les données seront saisies à l'aide d'un ordinateur ayant un code d'accès. De cette façon, seuls les chercheurs impliqués dans le présent projet de recherche auront accès à ces informations, qui seront par ailleurs non nominales une fois enregistrées électroniquement.

8.2 lors de la diffusion des résultats de la recherche?

Afin d'assurer l'anonymat des participants et le caractère confidentiel des données lors de leur diffusion, les données seront présentées sans aucune référence nominale. Inévitablement, étant donné que l'Université du Québec à Montréal est la seule institution ayant un programme en sexologie, cette dernière sera identifiée. Cependant, les données seront présentées de manière à rendre impossible l'identification des participants.

9. Quand et comment seront détruites, le cas échéant, les informations reposant sur des supports permettant d'identifier les sujets tels: cassette audio, cassette vidéo?

Une fois les données transcrites électroniquement, les questionnaires et les bandes sonores seront détruits. Par la suite, les données seront conservées sur un ordinateur ayant un code d'accès jusqu'au dépôt du mémoire et des publications scientifiques. Six mois plus tard, les données seront complètement détruites.

Je reconnais avoir pris connaissance des règles déontologiques liées à la recherche et je m'engage à m'y conformer.

Signature de l'étudiant

date



UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
MAÎTRISE EN ÉDUCATION

DEMANDE D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE CONCERNANT UN PROJET DE RECHERCHE PORTANT SUR DES SUJETS HUMAINS

NOTE: La forme masculine utilisée dans ce formulaire désigne aussi bien les femmes que les hommes lorsque le contexte s'y prête.

IDENTIFICATION

Nom et prénom de l'étudiant	Mathieu-Chartier, Sara
-----------------------------	------------------------

Nom et prénom du directeur	Otis, Joanne;
----------------------------	---------------

Nom et prénom du codirecteur	Viola, Sylvie
------------------------------	---------------

Titre du projet

Conception et évaluation d'un module de formation complémentaire à la formation initiale du baccalauréat en sexologie: contexte scolaire et pratiques collaboratives.

DESCRIPTION ET MÉTHODOLOGIE DU PROJET

1. Formulation de l'objectif général de la recherche

2. Méthodologie

2.1 Description des types d'instruments utilisés

Ajouter à la fin du paragraphe : *avant après avec groupe témoin.*

2.2 Identification des types et du nombre de sujets rejoints avec chaque instrument

Ajouter à la fin du paragraphe : *De plus les étudiants suivant le cours SEX1202 (n=90) seront invités à compléter les mêmes questionnaires (Pré, Post-1; Post-2) en tant que groupe témoin.*

2. Comment les sujets seront-ils informés de leurs droits ainsi que des objectifs et des modalités de la recherche?

Toutes les informations faisant allusion à la passation d'un questionnaire par courriel ont été enlevées car les questionnaires, le document décrivant le projet ainsi que le formulaire de consentement seront remis en mains propres. Ajouter à ce paragraphe : *Également, un document décrivant le projet de façon explicite et permettant la signature du formulaire le consentement sera distribué avant le questionnaire (pré-test). Les étudiants du groupe expérimental et les étudiants du groupe témoin pourront conserver une copie d'un document décrivant le projet et les implications éthiques liés au consentement libre et éclairé des participants.*

4. Qui recueillera les informations auprès des sujets?

Remplacer le paragraphe par : *Les questionnaires seront distribués par Sara Mathieu-Chartier lors du cours SEX2207 pour ce qui est du groupe expérimental et lors du cours SEX1202 pour ce qui est du groupe témoin. C'est également Sara Mathieu-Chartier qui réalisera les entrevues.*

5. Comment sera obtenu le consentement (joindre la feuille ou le protocole écrit de consentement demandé)

5.1 des sujets majeurs?

Toutes les informations faisant allusion à la passation d'un questionnaire par courriel ont été enlevées car les questionnaires, le document décrivant le projet ainsi que le formulaire de consentement seront remis en mains propres.

Ajouter à la fin du paragraphe : *Afin de s'assurer de la compréhension et de la rétention des informations transmises, un document écrit sera également remis à l'ensemble des étudiants tel que mentionné précédemment.*

5.2 des sujets mineurs?

6. Référence et support — Chez le sujet, lorsqu'un problème est détecté et dont la nature est reliée principalement à l'objet de la recherche, de quelles ressources disposez-vous pour lui venir en aide (intervention ponctuelle de votre part, référence à son médecin, au psychologue scolaire, etc.)?

7. Au besoin, comment sera obtenue l'autorisation des établissements ou organismes où se déroule la recherche?

8. Comment seront respectés l'anonymat et la confidentialité des informations recueillies
8.1 lors du traitement et de l'analyse des informations?

8.2 lors de la diffusion des résultats de la recherche?

9. Quand et comment seront détruites, le cas échéant, les informations reposant sur des supports permettant d'identifier les sujets tels: cassette audio, cassette vidéo?

Je reconnais avoir pris connaissance des règles déontologiques liées à la recherche et je m'engage à m'y conformer.

Signature de l'étudiant

date

APPROBATION DU COMITÉ DE RECHERCHE :

Signature du directeur (et du codirecteur, s'il y a lieu)

date

Direction du programme

date

APPENDICE F

DEMANDES ET BESOINS OU EXIGENCES DES ACTEURS LIÉS AU PROJET DE DÉVELOPPEMENT

Inspiré du tableau présenté par Harvey (2007) dans le cadre de son projet doctoral, voici une synthèse des demandes et besoins ou exigences pour chaque groupe d'acteurs liés au projet de développement. Les instruments qui ont servi à faire ressortir ces demandes sont également nommés.

Acteurs	Instruments	Demandes	Besoins ou exigences
Direction du département de sexologie			
	Journal de bord		
	Résumé de rencontre		
	Correspondance électronique	<ul style="list-style-type: none"> - Proposer aux étudiants une formation adaptée aux besoins et exigences des milieux de travail et qui favorise l'intégration des sexologues dans les milieux professionnels (milieu scolaire). - Favoriser la réussite scolaire des étudiants en considérant les démarches innovantes et efficaces en matière de pédagogie universitaire. - Intégrer le module de formation au baccalauréat sous sa forme actuelle de manière à favoriser la participation d'un maximum d'étudiants intéressés. <ul style="list-style-type: none"> - Module de formation destiné aux étudiants intéressés à parfaire leur formation en ce qui a trait aux exigences et besoins liés au milieu scolaire. - Matériel didactique adapté. 	

Chargées de cours – SEX2207

Journal de bord
Résumé de rencontre
Correspondance électronique
Archives
Littérature

- Favoriser la réussite scolaire des étudiants suivant le cours SEX2207 en considérant les démarches innovantes et efficaces en matière de pédagogie universitaire.
- Intégrer le module de formation au cours SEX2207 de manière à favoriser l'atteinte de ses objectifs et à respecter ses activités évaluatives.
 - Module de formation destiné aux étudiants intéressés de parfaire leur formation en ce qui a trait aux exigences et besoins liés au milieu scolaire et au travail en partenariat interdisciplinaire, tout en répondant aux exigences générales du cours SEX2207.
 - Matériel didactique cohérent avec le matériel du cours SEX2207.

Organisme subventionnaire

Documents officiels dispensés par les organismes

- Répondre aux exigences au niveau de la gestion du budget, du caractère innovateur, de la pertinence et du réalisme de la démarche proposée.
- Se conformer aux exigences de l'université.
 - Formulaire de demande.
 - Rapports d'étape et rapport final.

Candidate à la maîtrise

Journal de bord
Recension des écrits

- Concevoir un module de formation s'adressant aux étudiants au baccalauréat en sexologie au regard de l'intervention en milieu scolaire.
- Se conformer aux exigences universitaires associées aux études de deuxième cycle.
- Respecter les critères de scientificité.
 - Conception, mise en œuvre et évaluation d'une première version du module de formation.
 - Matériel didactique
 - Résumer des rencontres et rapports réguliers.
 - Travaux académiques
 - Rédaction du mémoire.

APPENDICE G

CAHIER DE CHARGE¹⁸

1. Mise en contexte

Titre du projet : Module de formation – Milieu scolaire et partenariat

Nom du responsable du projet : Sara Mathieu-Chartier

Le module de formation « Partenariat et milieu scolaire » vise à permettre aux étudiants au baccalauréat en sexologie intéressés de parfaire leur formation au regard des besoins et exigences du travail en milieu scolaire québécois avant leur stage de troisième année. Le projet s'inscrit dans le cadre d'un projet de maîtrise en éducation et nécessite de considérer certains aspects liés à une telle démarche.

La responsable de ce projet est une étudiante à la maîtrise en éducation qui souhaite concevoir, mettre en œuvre et évaluer un module de formation complémentaire à la formation initiale en sexologie de l'Université du Québec à Montréal. En tant que candidate à la maîtrise, nous assumerons l'ensemble de ces étapes de recherche, bien qu'un partenariat avec certains acteurs du département de sexologie soit nécessaire, notamment avec la direction du département, la direction du programme de baccalauréat ainsi que certains professeurs et chargés de cours.

¹⁸ Fortement inspiré du modèle d'Harvey (2007).

Les bénéficiaires de ce projet sont les étudiants au baccalauréat en sexologie et, plus précisément, les étudiants inscrits au cours SEX2207, *Laboratoire d'initiation aux méthodes et techniques d'intervention sexologique éducative et préventive* à la session d'hiver 2010. Toutefois, les chargées de cours responsable de dispenser le cours SEX2207 bénéficieront du matériel jugé pertinent et efficace suite à l'expérimentation, afin qu'elles puissent l'intégrer dans le cours lors des années suivantes et ainsi bonifier la formation initiale en sexologie.

2. Définition du projet

Selon Genest et Nguyen (voir Harvey, 2007), le cahier de charges présente le but et les objectifs visés par le projet, les extrants attendus, les activités qu'il sera nécessaire d'effectuer et les intrants disponibles pour sa réalisation.

2.1. But

Permettre aux futurs sexologues intéressés à œuvrer en milieu scolaire ou dans un milieu connexe au milieu scolaire, de parfaire leur formation en regard des besoins et exigences propres à ce milieu.

2.2. Objectifs

Concevoir un module de formation complémentaire à la formation initiale en sexologie permettant aux futurs sexologues, intéressés à œuvrer en milieu scolaire, de développer les compétences professionnelles suivantes:

- 1) Concevoir un projet d'intervention traitant d'une problématique sexologique en fonction des particularités du programme de formation (PFEQ).
- 2) Coopérer avec l'équipe de travail, les différents partenaires et les élèves en vue de l'atteinte d'objectifs communs.

2.3. Extrants

- 1) Du matériel pédagogique original (planification, outils didactiques, diaporama PowerPoint, etc.), actuel et évalué pouvant être intégré au cours SEX2207 par les chargés de cours durant les années ultérieures.
- 2) Une bonification de la formation des étudiants touchés par la mise en œuvre du module de formation conçu.

2.4. Activités

- 1) La conception du module de formation.
- 2) La validation du module de formation auprès d'experts.
- 3) L'expérimentation, l'adaptation, l'évaluation.
- 4) La livraison du résultat et des éléments du module de formation jugés pertinents et efficaces.

2.5. Intrants

- 1) Ressources humaines :
 - Candidate à la maîtrise (accompagnée de son comité de direction).
 - La direction du programme et du baccalauréat en sexologie.
 - Une experte de contenu.
 - Une équipe de trois chargées de cours.
 - Des participants (trois groupes-classes d'étudiants).
- 2) Ressources matérielles :
 - Locaux d'enseignement.
 - Ressources informatiques (ordinateur, projecteur, clé USB, logiciels, etc.).

3. Les conditions et contraintes

Le module de formation sera conçu dans des conditions de recherche universitaire, c'est-à-dire financé par le Fonds de développement pédagogique de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), et avec le soutien de la Chaire de recherche du Canada en éducation à la santé et du département de sexologie, tous deux situés à l'UQAM.

3.1. Contraintes de temps

Le module de formation doit être conçu, mis en œuvre, évalué dans le temps qui sera alloué à la réalisation de la maîtrise de l'étudiante responsable de mener le projet. De plus, le module devra inévitablement être dispensé lors des trois premières semaines de la session d'hiver 2010 conformément à l'accord établi entre les partenaires au projet, principalement les chargées du cours SEX2207 dans lequel s'inscrit le module de formation.

3.2. Contraintes de coûts

L'ensemble du projet dépend entière de l'obtention de bourses d'études et de la subvention des Fonds de développement pédagogique de l'UQAM.

3.3. Contraintes de qualité

La recension des écrits, réalisée en lien avec les critères de qualité d'une innovation pédagogique en enseignement universitaire, a révélé plusieurs critères de qualité à respecter. Il est donc essentiel de prendre en considération les dimensions suivantes :

- S'inscrire dans une approche socioconstructiviste;
- Identifier les compétences professionnelles et les situations problématiques et emblématiques dans lesquelles elles sont sollicitées;

- Utiliser des modèles d'enseignement conséquents, notamment l'approche par problèmes et l'étude de cas;
- Favoriser les apprentissages contextualisés et l'usage de situations authentiques.

4. Identification des risques

Selon Harvey (2007), les risques font référence aux aspects du projet qui ont le potentiel d'occasionner des aléas. Dans le cas présent, il s'agit :

- Du manque d'expérience de la responsable du projet, en regard de la conception d'un module de formation et des spécificités de la pédagogie universitaire.
- De la dépendance au cadre formel de la formation universitaire en général, en sexologie et, plus précisément, dans le cadre du cours SEX2207.
- Des ressources financières limitées.

5. Faisabilité

La faisabilité, telle que définie par Harvey (2007), est la considération de plusieurs éléments, dont l'évaluation des avantages, la vérification technique, le traitement des risques, l'évaluation des coûts, la détermination de la rentabilité et la vérification des ressources. Les éléments pour chacune de ces dimensions de la faisabilité sont détaillés.

5.1. Évaluation des avantages

- Permettre à l'ensemble des étudiants suivant le cours SEX2207 de parfaire leur formation vis-à-vis du partenariat interdisciplinaire et des modèles d'enseignement favorisant le développement de compétence en matière de sexualité.
- Permettre aux étudiants, intéressés à œuvrer en milieu scolaire, de parfaire leur formation relativement aux particularités de l'éducation à la sexualité dans le cadre du *Programme de formation de l'école québécoise*.
- Fournir au département de sexologie et, plus spécialement aux chargés de cours, du matériel didactique conçu et évalué dans le cadre d'une démarche scientifique.

- Partager les leçons tirées du processus d'innovation pédagogique en enseignement supérieur.
- Contribuer à un projet de recherche de maîtrise.

5.2. Vérification technique

- Rencontrer les exigences scientifiques.
- Recruter des étudiants intéressés à s'inscrire au Volet B, soit au volet du module de formation dispensé à l'extérieur des heures régulières du cours SEX2207 et qui exige une implication particulière.

5.3. Traitement des risques pour le projet

Risques

- Abandon de l'étudiante
- Trouver des participants au Volet B

Analyse

Le support accordé à l'étudiante et sa persévérance diminuent les risques

Le fait que le Volet B réponde à un besoin de formation.

5.4. Évaluation des coûts

En fonction du financement du fonds de développement pédagogique de l'UQAM :

- Coordonnatrice et animatrice du module de formation, ressource de la CReCES
 - 10h/semaine * 32 semaines * 16.00\$ * 13% (avantages sociaux)
.....5785,60\$
- Consultantes, Chargées de cours (3)
 - 8 heures * 35,00\$/heure
.....840,00\$
- Total.....6625,60\$

5.5. Détermination de la rentabilité

Il ne s'agit pas ici d'atteindre une rentabilité financière et les bénéfices ne peuvent être quantifiés au même titre que les coûts. Il semble plus adapté de discuter des retombées du projet. Les retombées visées sont :

- Un module de formation qui permet aux étudiants intéressés par le milieu scolaire de parfaire leur formation et, par le fait même, réduire l'inadéquation entre la formation initiale et le contexte de travail en milieu scolaire.
- Des leçons pourront être tirées de l'expérience innovante et alimenter des démarches similaires pour le programme de formation en sexologie, mais également pour d'autres programmes de formations universitaires.
- La démarche contribuera à la réalisation d'un mémoire de maîtrise et de publications scientifiques et pédagogiques (transfert de connaissances).

5.6. Vérification des ressources

La vérification des ressources se traduit par l'identification des ressources matérielles, humaines et financières disponibles pour la réalisation de l'innovation.

- Ressources matérielles
 - Locaux et équipement technologique de la CReCES
- Ressources humaines
 - Candidate à la maîtrise
 - Équipe de la CReCES
 - Directrice et codirectrice de mémoire
 - Direction du département de sexologie de l'UQAM et direction du programme de baccalauréat en sexologie de l'UQAM
 - Trois chargées du cours SEX2207

- Experte de contenu, professeure au département de sexologie de l'UQAM
- Ressources financières
 - Fonds de développement pédagogique de l'UQAM.....6625,60\$

6. Échéance

Tâches à réaliser	Échéancier
Élaboration des modules de formation	août 09 à janvier 2010
Consultation des partenaires	août 09 à janvier 2010
Validation et bonification du contenu de formation	décembre 09 et janvier 2010
Élaboration des outils d'évaluation <ul style="list-style-type: none"> - questionnaires (pré-test et post-test) - carte conceptuelle - grille d'entrevue semi-dirigée 	<ul style="list-style-type: none"> - décembre 2009 - janvier 2010 - février 2010
Préparation et animation de la formation <ul style="list-style-type: none"> - 2 cours * 1.5 h * 3 gr. + 1 cours * 2.5 h * 3 gr. (volet A) - 7 h. de formation complémentaire pour les étudiants intéressés à réaliser leur stage en milieu scolaire (Volet B) 	<ul style="list-style-type: none"> - 3 premières semaines de la session d'hiver 2010 -30 janvier 2010
Collecte de données liées à l'évaluation <ul style="list-style-type: none"> - Complétion du journal de bord - Passation des questionnaires pré-test - Passation des questionnaires post-test 1 - Passation des questionnaires post - test 2 - Entrevues semi-dirigées auprès des étudiants du Volet B 	<ul style="list-style-type: none"> -août 09 à septembre 2012 - janvier 2010 - février 2010 - mai 2010 - mai 2010
Analyse des données – transfert de connaissances	2010-2011-2012
Version du module à intégrer dans le cours	hiver 2011...

RÉFÉRENCES

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Ajzen, I. (2006). Theory of planned behavior. Repéré à <http://people.umass.edu/aizen>
- Alava, S. et Langevin, L. (2001). L'université, entre l'immobilisme et le renouveau. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 243-256.
- Albanese, M., Mejicano, G., Anderson, W. et Gruppen, L. (2010). Building a competency-based curriculum: the agony and the ecstasy. *Advances in Health Sciences Education*, 15(3), 439-454.
- Albe, V. et Simonneaux, L. (2002). L'enseignement des questions scientifiques socialement vives dans l'enseignement agricole: Quelles sont les intentions des enseignants? *ASTER*, (34), 133-155.
- Albero, B., Linard, M. et Robin, J.-Y. (2008). *Petite fabrique de l'innovation à l'université: quatre parcours de pionniers*. Paris, France: L'Harmattan.
- Armitage, C. J. et Conner, M. (2001). Efficacy of the Theory of Planned Behaviour: A meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology*, 40(4), 471-499.
- ASPC (2007). *Compétences essentielles en santé publique au Canada*. Ottawa, Ontario: Gouvernement du Canada.
- ASPC (2008). *Lignes directrices canadiennes pour l'éducation en matière de santé sexuelle* (édition. rév.). Ottawa, Ontario: Gouvernement du Canada.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. Communication présentée au colloque *L'instrumentation dans la collecte des données* de l'Association pour la recherche qualitative de l'UQTR, Trois-Rivières, Québec.
- Battel-Kirk, B., Barry, M. M., Taub, A. et Lysoby, L. (2009). A review of the international literature on health promotion competencies: identifying frameworks and core competencies. *Global Health Promotion*, 16(2), 12-20.

- Béchar, J.-P. (2001). L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques : une recension des écrits. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 257-281.
- Béchar, J.-P. et Pelletier, P. (2001). Développement des innovations pédagogiques en milieu universitaire : un cas d'apprentissage organisationnel. In D. Raymond (Dir.) : *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel*. Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.
- Bédard, D. (2006). Enseigner autrement, oui mais pourquoi et comment? Le cas d'un cours universitaire de premier cycle. In N. R. Colet et Romainville M. (Dir.) : *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles, Belgique: De Boeck et Larcier.
- Bédard, D. et Béchar, J.-P. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur* (1^e édition). Paris, France: Presses universitaires de France.
- Bernard, H. (2011). *Évaluer, améliorer et valoriser l'enseignement : guide à l'intention des universités et des collèges*. Saint-Laurent, Québec: Erpi.
- Bertrand, Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation* (4^e édition). Montréal, Québec: Éditions Nouvelles.
- Bickman, L. et Debra, J. R. (2009). *The SAGE handbook of applied social research methods* (2^e édition). Thousand Oaks, Californie : SAGE Publications.
- Boissin, J.-P., Chollet, B. et Emin, S. (2009). Déterminants de l'intention de créer une entreprise chez les étudiants: un test empirique. *Management*, 12(1), 28-51.
- Boissin, J.-P., Chollet, B. et Emin, S. (2008). Les croyances des étudiants envers la création d'entreprise: un état des lieux. *Revue française de gestion*, 34(180), 25-43.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Brahimi, C. (2011). *L'approche par compétences; un levier de changement des pratiques en santé publique au Québec*. Québec, Québec: Institut national de santé publique du Québec.
- Brochu, A. et Bouvier, F. (2008). Évaluer en même temps que les compétences se développent. In L. Lafortune (Dir.) : *Réfléchir pour évaluer des compétences*

professionnelles à l'enseignement: deux regards, l'un québécois et l'autre suisse. Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.

Campbell, D. et Stanley, J. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research.* Boston, Massachusetts: Boston Houghton Mifflin.

Chamberland, G. (1995). *20 formules pédagogiques.* Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.

Champagne, F., Brouselle, A., Contandriopoulos, A. et Hartz, Z. (2009). L'analyse des effets. In A. Brouselle, F. Champagne, A.-P. Contandriopoulos, et Z. Hartz (Dir.) : *L'évaluation: concepts et méthodes.* Montréal, Québec: Presses de l'Université de Montréal.

Charron, A. et Raby, C. (2007). Synthèse sur le socioconstructivisme. In C. Raby et S. Viola (Dir.) : *Modèles d'enseignement et théorie d'apprentissage. De la pratique à la théorie.* Anjou, Québec : Les Éditions CEC.

Chauvigné, C. et Coulet, J.-C. (2011). L'approche par compétences: un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire? *Revue française de pédagogie*, 172(3), 15-28.

Chauvigné, C., Demillac, R., Le Goff, M., Nagels, M. et Sauvaget, G. (2008). *Construire un référentiel de validation en cohérence avec le référentiel de compétences: enjeux méthodologiques, pédagogiques et organisationnels.* Communication présentée au 25ème Congrès de l'AIPU, Montpellier, France.

Chen, H. (2005). *Practical program evaluation: assessing and improving planning, implementation, and effectiveness.* Thousand Oaks, Californie : SAGE Publications.

Choplin, H., Audran, J., Cerisier, J., Lemarchand, S., Paquelin, D., Simonian, S., Viens, J. et al. (2007). Quelle recherche sur et pour l'innovation pédagogique. *Distances et Savoirs*, 5(4), 483-505.

Cody, N. et Gagnon, R. (2009). *Apprendre autrement. L'apprentissage par problèmes.* Montréal, Québec: Éditions Nouvelles AMS.

Colet, N. (2006). Représentations et modèles pédagogiques des conseillers pédagogiques en milieu universitaire. In N. R. Colet et M. Romainville (Dir.) : *La pratique enseignante en mutation à l'université.* Bruxelles, Belgique: De Boeck et Larcier.

- Colet, N. R. et Romainville, M. (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université* (1^{re} édition). Bruxelles, Belgique: De Boeck et Larcier.
- Contandriopoulos, A.-P., Champagne, F., Potvin, L., Denis, J. et Boyle, P. (1990). *Savoir préparer une recherche la définir, la structurer, la financer*. Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3^e édition). Thousand Oaks, Californie : SAGE Publications.
- Cros, F. (2003). Qu'est-ce que l'innovation? In H. Lanoir et E. Lipiansky (Dir.) : *Recherches et innovations en formation*. Paris, France : L'Harmattan.
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, 118(1), 127-156.
- Crosthwaite, C., Cameron, I., Lant, P. et Litster, J. (2006). Balancing Curriculum Processes and Content in a Project Centred Curriculum: In Pursuit of Graduate Attributes. *Education for Chemical Engineers*, 1(1), 39-48.
- Dandurand, L. (2005). Réflexion autour du concept d'innovation sociale : approche historique et comparative. *Revue française d'administration publique*, 115(3), 377-382.
- de Bruyne, P., Herman, J. et de Schoutheete, M. (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales: les pôles de la pratique méthodologique*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- De Ketele, J.-M. (2002). *L'évaluation de et dans l'innovation*. Actes des journées d'étude sur « Evaluer les pratiques innovantes ». Besançon, France : Ministère de l'Éducation Nationale, direction de l'enseignement scolaire.
- De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire, un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, (172), 5-13.
- Depover, C. et Marchand, L. (2002). *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative guide pratique*. Montréal, Québec: McGraw-Hill.

- Dickie, C. et Jay, L. (2010). Innovation in postgraduate teaching: mixed methods to enhance learning and learning about learning. *Higher Education Research et Development*, 29(1), 29-43.
- Dobbins, K. (2009). Feeding innovation with Learning Lunches: contextualising academic innovation in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 33(4), 411-422.
- Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, P. et Gijbels, D. (2003). Effects of problem-based learning: a meta-analysis. *Learning and Instruction*, 13(5), 533-568.
- Dupras, A. (2008). La sexologie à l'université du Québec à Montréal. In J. Lévy et A. Dupras (Dir.) : *Questions de sexualité au Québec*. Montréal, Québec : Liber.
- Dupras, A. et Rousseau, P. (2007). La formation-action des professionnels en éducation à la sexualité. *Sexologies*, 16(2), 102-111.
- Dupras, André. (2006). La professionnalisation de la sexologie au Québec. *Sexologies*, 15(1), 58-63. doi : 10.1016/j.sexol.2005.11.006
- Durlak, J. et DuPre, E. (2008). Implementation Matters : A Review of Research in the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology*. 4(3), 327-350
- Emin, S. (2003). *L'intention de créer une entreprise des chercheurs publics: le cas français*. Thèse de doctorat inédite, Université Pierre Mendès-France, Grenoble.
- Evans, N. et Henrichsen, L. (2008). Long-term Strategic Incrementalism: An Approach and a Model for Bringing About Change in Higher Education. *Innovative Higher Education*, 33(2), 111-124.
- Fournier, P. Tourigny, C. et LaBossière, F. (2009). Une évaluation des processus et des effets d'un programme de référence-évacuation des urgences obstétricales au Mali. In V. Ridde et C. Dagenais (Dir.) : *Approches et pratiques en évaluation de programme*. Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- Gagné, C. et Godin, G. (1999). *Les théories sociales cognitives: guide pour la mesure des variables et le développement de questionnaires*. Québec: Groupe de Recherche sur les Aspects Psychosociaux de la Santé. Faculté des sciences infirmières. Université Laval, Québec.

- Galand, B. et Frenay, M. (2005). *L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur: impact, enjeux et défis*. Louvain, Belgique : Presses universitaires de Louvain.
- Gohier, C. (2004). Le cadre théorique. In T Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.) : *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Gosselin, G. et Lessard, C. (2007). *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne: témoignages de ceux et celles qui les ont initiées*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Graaf, H. et Kolmos, A. (2003). Characteristics of problem-based learning. *International Journal of Engineering Education*, 5(19), 657-662.
- Greene, J. et Caracelli, V. (2003). Making paradigmatic sense of mixed methods practice. In A. Tashakkori et C. Teddlie (Dir.): *Handbook of Mixed Methods in Social et Behavioral Research*. Thousand Oaks, Californie : SAGE Publications.
- Guba, E. et Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin et Y. Lincoln (Dir.): *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Californie : SAGE Publications.
- Guilbert, L. et Ouellet, L. (2004). *Étude de cas Apprentissage par problèmes*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Guillemette, F. et Gauthier, C. (2006). Approche Par Compétences (APC) et Formation Pratique: Analyse Documentaire et Critique. *Brock Education*, 16(1), 112-133.
- Haccoun, R. et McDuff, P. (2009). Attribution et causalité des effets. In V. Ridde et C. Dagenais (Dir.) : *Approches et pratiques en évaluation de programme*. Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- Hacking, I. (1999). *The Social Construction of What?* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Harvey, G. (2010). Pour une approche globale à la santé en milieu scolaire. In G. Harvey, J. Otis et J. Grenier (Dir.) : *Faire équipe pour l'éducation à la santé en milieu scolaire*. Québec, Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

- Harvey, S. (2007). *Développement d'un logiciel-outil formatif pour les personnes bénévoles et d'un modèle proposant des principes adaptés à ce contexte*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Harvey, S. et Loisel, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherche Qualitatives*, 28(2), 95-117.
- Howell, D. C. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Paris: De Boeck Supérieur.
- Hurteur, M. et Houle, S. (2005). Évaluation de programme et recherche évaluative: Similitudes et différences. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(3), 83-95.
- Jonnaert, P. (2009). *Curriculum et compétences: un cadre opérationnel* (1^{ère} édition). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Jonnaert, P., Chaland, P., Cyr, S., Defise, R., ettaeyebi, M., Furtuma, D., Sambote, J. S. et al. (2010). Approche par situations : Matrice du traitement compétence de situations. *Les cahiers de la CUDC*. 5(5), Montréal, Québec: CUDC-UQAM.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme: un cadre théorique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S. et Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 667-696.
- Jouquan, J. (2009). L'évaluation de la qualité de la formation: au-delà des chiffres. In D. Bédard et J.-P. Béchar (Dir.) : *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Jourdan, D. (2004). Quels enjeux pour la formation des acteurs de l'éducation à la santé en milieu scolaire? In D. Jourdan et M. Tubiana (Dir.) : *La formation des acteurs de l'éducation à la santé en milieu scolaire*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Joyce, B. R. et Weil, M. (1972). *Models of teaching*. Boston, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation: étapes et approches*. Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.

- Koh, G. C.-H., Khoo, H. E., Wong, M. L. et Koh, D. (2008). The effects of problem-based learning during medical school on physician competency: a systematic review. *Canadian Medical Association Journal*, 178(1), 34-41.
- Kolmos, A., Holgaard, J. et Du, X. (2009). Transformation du curriculum : vers un apprentissage par problèmes et par projets. In D. Bédard et J.-P. Béchard (Dir.) : *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris, France : Presses Universitaire de France.
- Kolmos, A. (2002). Facilitating change to a problem-based model. *International Journal for Academic Development*, 7(1), 63-74.
- Lafond, J., Dupras, A. et Munger, P. (2006). L'histoire de la formation universitaire en sexologie au Québec. *Sexologie actuelle*, 14(2), 10-11.
- Lagabrielle, C., Vonthron, A. M. et Pouchard, D. (2008). Contribution du modèle du comportement planifié à la prédiction de l'entrée en formation professionnelle. *Psychologie du travail et des organisations*, 14(1), 43-54.
- Landeck, E. S. (2006). *Using a theory of planned behavior approach to assess principals' professional intentions to promote diversity awareness beyond the level recommended by their district*. Thèse de doctorat inédite, AetM University, Texas.
- Langevin, L. et Bruneau, M. (2000). *Enseignement supérieur : vers un nouveau scénario*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF.
- Langevin, L. et Villeneuve, L. (1997). *L'encadrement des étudiants un défi du XXI^e siècle*. Montréal, Québec : Éditions Logiques.
- Lebeaume, J. (2004). « Education à... » et formes scolaires. Intervention à l'École Normale Supérieure de Cachan, Cachan, France.
- LeBoterf, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives: agir et réussir avec compétence* (4^e édition rev. et augm.). Paris, France : Éditions d'Organisation.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire Actuel De L'éducation* (3^e édition). Montréal, Québec : Guérin.

- Loiola, F. A. et Romainville, M. (2008). La recherche sur la pédagogie de l'enseignement supérieur. Où en sommes-nous ? *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 529-535.
- Loiola, F. A. et Tardif, M. (2001). Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 305-326.
- Loiselle, J. (2007). Guide pédagogique visant à favoriser le développement des compétences informationnelles des étudiants. Université du Québec à Trois-Rivières. Repéré à <http://pdci.quebec.ca/docs/guide-uqtr.pdf>
- Loiselle, J. et Bélair, L. (2008). Bilan de l'état des compétences professionnelles des futurs enseignants : quel cadre de référence adopter? Quels moyens mettre en place? In L. Lafortune (Dir.) : *Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement: deux regards, l'un québécois et l'autre suisse*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation: fondements, apports et limites. *Recherches Qualitatives*, 27(1), 40-59.
- Love, A. (2004). Implementation evaluation. In J. Wholey et K. Hatry (Dir.): *Handbook of practical program evaluation*. San Francisco, Californie : Jossey-Bass.
- Mandeville, L. (2009). Une expérience d'apprentissage significatif pour l'étudiant. In D. Bédard et J.-P. Bédard (Dir.) : *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Martin, C., Arcand, L. et Rodrigue, Y. (2005). *Guide à l'intention du milieu scolaire et de ses partenaires pour la réussite éducative, la santé et le bien-être des jeunes* (Institut national de santé publique du Québec.). Montréal, Québec : Institut national de santé publique du Québec.
- Mathieu-Chartier, S. (2012). Croyances des futurs sexologues quant au partenariat dans un contexte d'éducation à la sexualité en milieu scolaire. Présentation au 80^e congrès de l'ACFAS, Montréal, Québec.
- Mayor, F. et Tanguiane, S. (2000). *L'enseignement supérieur au XXI^e siècle*. Paris, France : Hermès.

- McEvoy, G. M., Hayton, J. C., Warnick, A. P., Mumford, T. V., Hanks, S. H. et Blahna, M. J. (2005). A Competency-Based Model for Developing Human Resource Professionals. *Journal of Management Education*, 29(3), 383-402.
- MELS (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Secondaire – premier cycle*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- MELS (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Secondaire – deuxième cycle*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ménard, L. (2007). Apprentissage par problèmes. In C. Raby et S. Viola (Dir.) : *Modèles d'enseignement et théorie d'apprentissage : De la pratique à la théorie*. Anjou, Québec : Les Éditions CEC.
- MEQ (1984a). *Formation personnelle et sociale*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- MEQ (1984b). *Biologie humaine: 3e secondaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- MEQ (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- MEQ (2001b). *La formation à l'enseignement professionnel: les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- MEQ (2003). *L'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme de l'éducation*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- MEQ, et MSSS (2003). *Deux réseaux, un objectif: le développement des jeunes - entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Mérini, C. (2006). *Q-sort - Partenariat et échec scolaire*. (Document de travail – non publié).
- Mérini, C. (2005). *Travail conjoint et professionnalité enseignante*. Rapport d'étude IA 92-UIMM, Paris, France : Institut Universitaire de Formation des Maîtres d'Auvergne.

- Mérini, C. (2004). Former au partenariat : Est-ce possible? In D. Jourdan (Dir.) : *La formation des acteurs de l'éducation à la santé en milieu scolaire*. Toulouse, France : Éditions Universitaires du Sud.
- Mérini, C. et Bizzoni-Prévieux, C. (2009). Construire un partenariat en éducation à la santé à l'école. *Formation et Profession*, 16(2), 33-36.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e édition). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- MSSS (2012). *Message aux abonnés portant sur le mécanisme de modifications à la Nomenclature des titres d'emploi, des libellés, des taux et des échelles de salaire*. Ministère de la santé et des services sociaux. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Nagels, M. et Le Goff, M. (2008). *Des référentiels de compétences innovants: Quelle appropriation par les enseignants?* Communication présentée au 5^e colloque « Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur - Enseigner, étudier dans le supérieur : pratiques pédagogiques et finalités éducatives », Brest, France.
- Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K. L., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E. et Davino, K. (2003). What works in prevention: Principles of effective prevention programs. *American Psychologist*, 58(6-7), 449-456.
- Nonnon, P. (2002). *Considérations sur la recherche de développement en éducation: le cas de l'ExAO*. Communication présentée au Symposium international sur les technologies informatiques en Éducation: perspectives de recherches, problématiques et questions vives, Paris, France.
- Otis, J., Gaudreau, L., Duquet, F., Michaud, F. et Nonn, E. (2012). *L'intégration et la coordination des actions en éducation à la sexualité en milieu scolaire dans le contexte en transformation des réseaux de l'éducation et de la santé*. Montréal, Québec : Chaire de recherche du Canda en éducation à la santé.
- Paquette, G. (2002). *L'ingénierie pédagogique: pour construire l'apprentissage en réseaux*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Patton, M.Q. *Utilisation-focused evaluation*. Thousand Oaks, Californie : SAGE Publications.

- Pelletier, P. (2009). L'enseignement supérieur: un milieu sous influences? In D. Bédard et J.-P. Bécharde (Dir.) : *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Perrenoud, P. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Repéré à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html
- Perrenoud, P. (2004). *L'université entre transmission de savoirs et développement de compétences*. Communication présentée au Congrès de l'enseignement universitaire et de l'innovation, Girona, Espagne.
- Perret, B. (2009). La construction d'un jugement. In V. Ridde et C. Dagenais (Dir.) : *Approches et pratiques en évaluation de programme*. Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- Plouffe, G. (2011). *Évaluation formative d'un projet-pilote de formation initiale des enseignants et enseignantes en éducation à la santé dans une perspective collaborative*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Pluye, P., Nadeau, L., Gagnon, M., Grad, R., Johnson-Lafleur, J. et Griffiths, F. (2009). Les méthodes mixtes pour l'évaluation des programmes. In V. Ridde et C. Degenais (Dir.) : *Approches et pratiques en évaluation de programme*. Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- Postiaux, N., Bouillard, P. et Romainville, M. (2010). Référentiels de compétences à l'université. *Recherche et formation*, 2(64), 15-30.
- Poupart, J., Deslauriers, J., Groulx, L., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. (1997). *La recherche qualitative enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal, Québec : Gaëtan Morin.
- Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. K. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme: guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*. Montréal, Québec : Presses internationales Polytechnique.
- Raby, C. et Viola, S. (2007). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage: de la pratique à la théorie*. Anjou, Québec : Éditions CEC.

- Racicot, C. (2010). *Planification et évaluation de la formation provinciale des intervenantes et des femmes vivant avec le VIH ayant à implanter « Pouvoir partager/Pouvoirs partagés », un programme d'empowerment à leur intention*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Roberge, M.-C., Choinière, C. et Laverdure, J. (2009). *Analyse des interventions de promotion de la santé et de prévention en contexte scolaire québécois : cohérence avec les meilleures pratiques selon l'approche École en santé*. Montréal, Québec : Institut national de santé publique du Québec.
- Roegiers, X. (2010). *Des Curricula Pour La Formation Professionnelle Initiale: La Pédagogie De L'intégration Comme Cadre De Réflexion Et D'action Pour L'enseignement Technique Et Professionnel*. Pédagogies en développement (1^e édition). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5^e édition). New York, New York: Free Press.
- Romainville, M. (2002). *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire*. Paris, France : Ministère de la jeunesse, de l'éducation et de la recherche. Repéré à <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheNetcpsidt=14909825>
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Freeman, H. E. (2003). *Evaluation: A Systematic Approach* (7^e édition). Thousand Oaks, Californie : SAGE Publications.
- Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche qualitative/interprétative en éducation. La recherche en éducation: étapes et approches*. Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Schuerholz-Lehr, S., Caws, C., Van Gyn, G. et Preece, A. (2007). Internationalizing the Higher Education Curriculum: An Emerging Model for Transforming Faculty Perspectives. *Canadian Journal of Higher Education*, 37(1), 67-94.
- Selltiz, C., Wrightsman, L. S. et Cook, S. (1977). *Les méthodes de recherche en sciences sociales*. Montréal, Québec: HRW.
- Smith, K. (2011). Cultivating innovative learning and teaching cultures: a question of garden design. *Teaching in Higher Education*, 16(4), 427-438. doi: 10.1080/13562517.2011.560374

- Stake, R. E. (2004). *Standards-based and responsive evaluation*. Thousand Oaks, Californie: SAGE Publications.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Québec : Éditions Logiques.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement*. Montréal, Québec: Chenelière-éducation.
- Trow, M. (1967). *Methodological problems in the evaluation of innovation*. Communication présentée au Symposium on Problems in the Evaluation of Instruction, Los Angeles, Californie.
- UNESCO (2009). *International technical guidance on sexuality education*. Paris, France: Division for the Coordination of UN Priorities in Education - Education sector.
- Vallerand, R. (1993). La motivation intrinsèque et extrinsèque en contexte naturel: implications pour les secteurs de l'éducation, du travail, des relations interpersonnelles et des loisirs. In R. Vallerand (Dir.): *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval, Québec : Éditions Études Vivantes.
- van der Klink, M. et Boon, J. (2002). The investigation of competencies within professional domains. *Human Resource Development International*, 5(4), 411-424. doi : 10.1080/13678860110059384
- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement* (2^e édition). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Vecchi, G. D. et Carmona-Magnaldi, N. (2008). *Faire construire des savoirs*. Paris, France: Hachette Éducation.
- Viau, R. (2009). L'impact d'une innovation pédagogique: au-delà des connaissances et des compétences. In D. Bédard et J.-P. Bécharde (Dir.): *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Viau, R., Joly, J. et Bédard, D. (2004). La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques innovatrices. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 163-176. doi : 10.7202/011775ar

- Vienneau, R. (2004). *Apprentissage et enseignement: théories et pratiques*. Montréal, Québec : Gaétan Morin.
- Viens, J., Lepage, M. et Karsenti, T. (2010). Vers un changement de culture en enseignement supérieur. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 13-23.
- Viola, S. (2007). Courants pédagogiques, objets et agents d'apprentissage. In C. Raby et S. Viola (Dir.) : *Modèles d'enseignement et théorie d'apprentissage. De la pratique à la théorie*. Anjou, Québec : CEC.